



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID
Facultad de Formación de Profesorado y Educación
Programa de Doctorado en Educación

TESIS DOCTORAL

**DIAGNÓSTICO DEL ESTADO DE LA PROFESIÓN
DE EDUCADOR(A) DE PÁRVULOS EN CHILE**

Doctorado Internacional

Dirigida por:
Dr. Agustín de la Herrán Gascón

Presentada por:
Fabiola Paz Moreno Vera
Madrid, 2012

*Han pasado casi 9 años desde que comencé mi doctorado,
los mismos que hoy tiene mi hijo Agustín.
Para él, por haberme recordado tantas veces que
un hombre es toda su vida lo que vivió en la infancia.*

AGRADECIMIENTOS

Siempre pensé que cuando llegara el momento de escribir estas líneas iba a tener que decidir el primer nombre que pondría, siempre estuvo claro además, que sería Teresa, mi mamá; o Juan Pedro, mi compañero. Y no ha sido fácil la decisión, como tantas otras que he debido tomar en el camino; sin embargo creo que es un reconocimiento justo escribir el de mi mamá, y un reconocimiento que debemos hacerles ambos; no sólo por las innumerables noche que debió cuidar de nuestro Agustín cuando ambos estábamos en Madrid, sino además porque siempre he pensado que ese viaje fue el que nos unió para formar la familia que hoy tenemos.

Aún poniéndola en la primera de la lista, creo que estas líneas no podrán ser nunca, lo suficientemente justas para explicar por qué le debo a ella poder estar hoy escribiendo los agradecimientos de un trabajo que ha durado muchos años. Si tuviera que contar la cantidad de veces que quise abandonar esta tarea, me faltarían manos y pies; al principio quise hacerlo porque me hice consciente de mis falencias, pero ella con una confianza casi absoluta en mí, nunca me permitió que yo encontrara en esa razón un motivo para abandonar.

Más adelante, quise hacerlo porque no encontraba un equilibrio, entre mi deseo de formar una nueva generación de educadoras de párvulos, la dedicación que requiere la formación de los hijos y el tiempo necesario para cumplir esta tarea; pero ella con una entrega y dedicación que no conozco en nadie más, nunca me permitió que yo encontrara en esa razón un motivo para abandonar... Gracias a ella, por no haberme dejado nunca encontrar una razón para abandonar.

A Juan Pedro, aún a riesgo de no ser lo suficientemente justa en mis palabras, le agradezco la nobleza y la bondad con la que estos años me ha acompañado. Siempre estuve consiente del sacrificio personal que le ha significado -todo este tiempo- acompañarme en esta tarea. Siempre estuve consciente de que, ha dejado de lado sus intereses personales por privilegiar los míos... Siempre estuve consciente de que, ha

postergado sus sueños por acompañarme en los míos y siempre estuve consciente de lo difícil que era para él cumplir mi rol como mamá cuando no estuve... Y aunque nunca aprendió a jugar con los niños sin desordenar la casa entera, o a vestirlos bien para que fuesen a un cumpleaños, sólo tengo palabras de agradecimientos para él, porque siempre he estado consciente -y hoy más aún- que sin él, esta tarea no habría llegado a su fin.

A mi papá, un hombre riguroso y amante de la excelencia. De él aprendí lo que significa *ser profesional*. Él -quizás sin saberlo- me enseñó con su ejemplo el valor de la rigurosidad, del trabajo bien hecho, del estudio permanente, y de la búsqueda de la perfección y la excelencia en cada tarea que uno emprende. Gracias a él por haberme mostrado con su ejemplo que “si mejor es posible, bueno no es suficiente”.

A Agustín, mi tutor, un gran maestro de vida. Es incalculable la cantidad de aprendizajes que -hasta el día de hoy- recibo de él. Cada contacto con él ha estado marcado de infinitos pensamientos y reflexiones que quizás a otros, pudiesen haberle pasado inadvertidos, pero que en mí han marcado cada uno de los días de mi vida.

A Anita, mi amiga filósofa. Siempre pensamos que si hubiéramos sido un hombre y una mujer habríamos sido almas gemelas. No tengo en mi vida hasta hoy, una amiga con quien poder crecer tanto y tan rápido como lo hice cuando estuve a su lado, gracias por eso.

A Susana Bornand, una profesora en mi formación inicial que dedicó su vida a hacer de esta profesión, exactamente eso, una profesión. Si tuviese que ser justa, tendría que decir, que cada una de las decisiones que he debido tomar en mi vida profesional, incluso el tema de este trabajo, han estado marcadas por su enseñanza: *que la educación de los seres humanos en sus primeros años de vida, requiere profesionales que comprendan, que la humanidad se juega su futuro en la infancia, y que por eso, el conocimiento y la rigurosidad, deben sustentar cada uno de los actos de una educadora de párvulos.*

Todas estas personas, han aportado en mi vida con enseñanzas tan profundas que hicieron que de alguna u otra forma, yo cumpliera con esta meta que algún día me propuse. Pero también hubo en el camino, muchas personas que aportaron con gestos y favores, que dedicaron tiempo y recursos gratuita e incondicionalmente.

Gracias a Florencia Barrientos, profesora que me formó en mi carrera profesional, y que en un momento crucial de este proceso, cuando creí que no sería posible terminarlo por los vacíos de conocimiento que tenía, dedicó varias horas a enseñarme todo lo que no sabía. Gracias a ella, por su tiempo y su dedicación.

A mi amiga Carolina Astudillo, ella fue sin duda, la persona que mayor tiempo dedicó a ayudarme, pero no es sólo el tiempo lo que le agradezco, le agradezco su compromiso... Compromiso que me demostraba a diario, cuando a las 8.00 de la mañana llegaba a mi casa y me preguntaba ¿cuántas encuestas llevamos?...

A Paola Marambio, quien dejó a su hija recién nacida muchas veces para viajar por Chile conmigo y ayudarme a conseguir la anhelada muestra.

A Marco Vega, un gran científico, riguroso y metódico, que me acompañó y me guió cada vez que lo necesité, que fueron muchas, gracias.

A Bernardo Guerrero, a quién conocí casi al final de mi trayecto, a él le agradezco su ayuda desinteresada y el tiempo dedicado para revisar mi trabajo y aportarme tanto desde lo formal como desde lo epistemológico.

A Mauricio Echeverría, Decano de la Escuela de Educación de la Universidad Santo Tomás, gracias a él siempre tuvimos un lugar donde aplicar los instrumentos, y a las jefas de carrera que nos recibieron y ayudaron en las distintas ciudades donde fuimos Ingrid Beyer, Marta Arancibia, Karina Villarroel y Rossana Godoy.

A Juan Carlos Carreño, Rector de la Universidad Santo Tomás en Iquique, a él le agradezco por haber tenido siempre la intención de gestionar ayudas laborales para facilitarme el término de este proceso.

Y a Magdalena Cid, gracias por recibirnos a Valentín y a mí en su casa cada vez que necesitamos, gracias por hacernos sentir que en Santiago, también tenemos un hogar.

Gracias a todos ellos, muchas gracias.

INDICE GENERAL

RESUMEN	23
ABSTRACT	24

CAPITULO I PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

INTRODUCCIÓN	25
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	27
JUSTIFICACIÓN	32
OBJETIVOS	429
<i>Objetivo General</i>	
<i>Objetivos Específicos</i>	

CAPITULO II MARCO TEÓRICO

LA PROFESIONALIZACIÓN DE LOS EDUCADORES DE LA PRIMERA INFANCIA

INTRODUCCIÓN	43
DESARROLLO PROFESIONAL	
1. <i>Bases Conceptuales del desarrollo profesional docente</i>	44
1.1 <i>Enfoque estructural funcionalista</i>	44
1.2 <i>Enfoque neoweberiano</i>	47
1.3 <i>Enfoque neomarxista</i>	47
1.4 <i>Dimensiones del desarrollo profesional</i>	49

FORMACIÓN INICIAL

1. *Panorama general de la Formación Inicial docente en Chile* 51
2. *Acceso a la formación como educador de párvulos* 53
3. *Características de los Estudios Superiores en Educación parvularia* 58

CARRERA DOCENTE

1. *Sistema de acceso a la profesión* 67
2. *Sistemas de promoción* 70
3. *Sistemas de jubilación y retiro de la profesión* 74

CONDICIONES LABORALES DE LA EDUCADORA DE PÁRVULOS

1. *Distribución dentro del sistema escolar* 76
2. *Tasa de empleabilidad y Remuneraciones* 79

FORMACIÓN PERMANENTE

1. *Corrientes y enfoques en Formación Continua* 83
2. *Tendencias Internacionales* 86

CONTEXTO DE LAS INTERVENCIONES EDUCATIVAS EN LA PRIMERA INFANCIA

INTRODUCCIÓN 90

CONTEXTO SOCIAL DE LA INFANCIA CONTEMPORÁNEA

1. *Concepciones sobre la Infancia* 91
2. *Familias contemporáneas y la educación de los hijos* 93
- 2.1 *Roles y Funciones de la Familia* 94

ESTADO DE LA EDUCACION DE LA PRIMERA INFANCIA

1. *Equidad y cobertura en educación parvularia* 99
2. *Paradigmas y Tendencias en la educación de la primera infancia* 102
3. *Calidad en la educación de la Primera Infancia* 105

CAPITULO III	MARCO METODOLÓGICO
DISEÑO Y METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	119
POBLACIÓN Y MUESTRA	120
PROCEDIMIENTOS DE RECOGIDA Y ANÁLISIS DE INFORMACIÓN	123
1. <i>Procedimientos de recogida de información</i>	123
2. <i>Procedimientos de análisis de información</i>	128
CAPITULO IV	SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS
1. <i>Características de Formación Inicial</i>	130
2. <i>Características de Formación Continua</i>	132
3. <i>Características de Salud</i>	135
4. <i>Historia Laboral</i>	137
5. <i>Situación Laboral Actual</i>	143
6. <i>Satisfacción Laboral</i>	162
7. <i>Desempeño Profesional</i>	173
8. <i>Condiciones de crianza</i>	202
9. <i>Características de perfil socioeconómico</i>	206
CAPITULO V	DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES
1. <i>Discusión</i>	210
2. <i>Conclusiones Finales</i>	215
3. <i>Proyecciones</i>	236

BIBLIOGRAFÍA

Referencias bibliográficas	239
----------------------------	-----

ANEXOS

Anexo N° 1 : Cuestionario General	253
Anexo N° 2 : Prueba de Conocimientos Técnicos Pedagógicos	258

INDICE DE TABLAS

<i>Tabla 1: “Diferencias en resultados de pruebas estandarizadas”</i>	35
<i>Tabla 2: “Distribución de alumnos por Tipo de establecimientos, según nivel Socioeconómico”</i>	28
<i>Tabla 3: “Resultados Prueba INICIA 2009”</i>	29
<i>Tabla 4: “Evolución de la matrícula en carreras de educación parvularia según género”</i>	55
<i>Tabla 5: “Programas de educación parvularia por Región”.</i>	59
<i>Tabla 6: “Evolución de vigencia de Programas de educación parvularia”.</i>	59-60
<i>Tabla 7: “Evolución de vigencia de Programas de educación parvularia según tipo”.</i>	60
<i>Tabla 8: “Evolución de aranceles en Institutos Profesionales según regiones”.</i>	562
<i>Tabla 9: “Evolución de aranceles en Universidades según regiones”.</i>	562
<i>Tabla 10: “Tasa de empleabilidad”.</i>	79
<i>Tabla 11: “Evolución de renta según profesiones”.</i>	81
<i>Tabla 12: “Comparación del promedio de renta por años según tipos de Instituciones que imparten educación parvularia”.</i>	81
<i>Tabla 13: “Organización de las áreas y las categorías medidas en la prueba de conocimientos”.</i>	128
<i>Tabla 14: “Comparación de modalidad de estudios según tipo de institución”.</i>	130
<i>Tabla 15: “Tipo de financiamiento según tipo de Institución”.</i>	131
<i>Tabla 16: “Estadísticos descriptivos: Años de ejercicio según tipo de establecimientos”.</i>	131
<i>Tabla 17: “Prueba Pearson: Correlación entre prueba de conocimientos y años de ejercicio según tipo de establecimientos”.</i>	138
<i>Tabla 18: “Estadísticos descriptivos: Prueba de conocimientos según años de ejercicio según tipo de nivel educativo”.</i>	138
<i>Tabla 19: “Prueba Pearson: Correlación entre prueba de conocimientos y años de ejercicio según tipo de nivel educativo”.</i>	139
<i>Tabla 20: “Prueba Pearson: Correlación entre Conocimiento en la categoría identidad y años de ejercicio según tipo de nivel educativo”.</i>	140
<i>Tabla 21: “Prueba Pearson: Correlación entre Conocimiento en la categoría autonomía y años de ejercicio según tipo de nivel educativo”.</i>	140

Tabla 22: "Prueba Pearson: Correlación entre Conocimiento en la categoría Iniciación a la lectura y años de ejercicio según tipo de nivel educativo".	140
Tabla 23: "Prueba Pearson: Correlación entre Conocimiento en la categoría Apreciación Estética y años de ejercicio según tipo de nivel educativo".	141
Tabla 24: "Prueba Pearson: Correlación entre Conocimiento en la categoría Iniciación a la escritura y años de ejercicio según tipo de nivel educativo".	141
Tabla 25: "Prueba Pearson: Correlación entre Conocimiento en la categoría Comunicación oral y años de ejercicio según tipo de nivel educativo".	141
Tabla 26: "Prueba Pearson: Correlación entre Conocimiento en la categoría Expresión Creativa y años de ejercicio según tipo de nivel educativo".	141
Tabla 27: "Prueba Pearson: Correlación entre Conocimiento en la categoría Conocimiento del Entorno Social y años de ejercicio según tipo de nivel educativo".	142
Tabla 28: "Prueba Pearson: Correlación entre Conocimiento en la categoría Descubrimiento del mundo natural y años de ejercicio según tipo de nivel educativo".	142
Tabla 29: "Prueba Pearson: Correlación entre Conocimiento en la categoría Razonamiento lógico matemático y años de ejercicio según tipo de nivel educativo".	142
Tabla 30: "Prueba Pearson: Correlación entre Conocimiento en la categoría Estructura y fundamento de las B CEP y años de ejercicio según tipo de nivel educativo".	143
Tabla 31: "Estadísticos descriptivos: Resultados en Prueba de conocimientos por tramo de renta".	145
Tabla 32: "Estadísticos descriptivos: Resultados en Prueba de conocimientos por tipo de establecimiento".	146
Tabla 33: "ANOVA: Resultados en Prueba de conocimientos por tipo de establecimiento".	146
Tabla 34: "Prueba Levene: Resultados en Prueba de conocimientos por tipo de establecimiento".	147
Tabla 35: "Prueba Tamhane: Resultados en Prueba de conocimientos por tipo de establecimiento".	147-148
Tabla 36: "Prueba Tukey: Resultados en Prueba de conocimientos por tipo de establecimiento".	149
Tabla 37: "Estadísticos descriptivos: Resultados en Prueba de conocimientos por tipo de cargo".	149
Tabla 38: "ANOVA: Resultados en Prueba de conocimientos por tipo de cargo".	150

Tabla 39: "Prueba Levene: Resultados en Prueba de conocimientos por tipo de cargo".	150
Tabla 40: "Prueba Tamhane: Resultados en Prueba de conocimientos por tipo de cargo".	151
Tabla 41: "Prueba Tukey: Resultados en Prueba de conocimientos por tipo de cargo".	151
Tabla 42: "Estadísticos descriptivos: Resultados en Prueba de conocimientos por tipo de nivel pedagógico".	152
Tabla 43: "ANOVA: Resultados en Prueba de conocimientos por tipo de nivel pedagógico".	152
Tabla 44: "Prueba Levene: Resultados en Prueba de conocimientos por tipo de nivel pedagógico".	153
Tabla 45: "Prueba Tukey: Resultados en Prueba de conocimientos por tipo de nivel pedagógico".	153
Tabla 46: "Estadísticos descriptivos: Resultados en Prueba de conocimientos entre grupos con y sin docencia universitaria por más de 2 semestres".	154
Tabla 47: "Prueba T: Resultados en Prueba de conocimientos entre grupos con y sin docencia universitaria por más de 2 semestres".	155
Tabla 48: "Estadísticos descriptivos: Resultados en Prueba de conocimientos entre grupos con y sin docencia universitaria por menos de 2 semestres".	155
Tabla 49: "Prueba T: Resultados en Prueba de conocimientos entre grupos con y sin docencia universitaria por menos de 2 semestres".	156
Tabla 50: "Estadísticos descriptivos: Resultados en Prueba de conocimientos entre grupos con y sin docencia universitaria en supervisión de prácticas"	156
Tabla 51: "Prueba Levene y Prueba T: Resultados en Prueba de conocimientos entre grupos con y sin docencia universitaria en supervisión de prácticas".	157
Tabla 52: "Estadísticos descriptivos: Resultados en Prueba de conocimientos entre grupos con y sin docencia universitaria en asignaturas de Pedagogía general".	157
Tabla 53: "Prueba Levene y Prueba T: Resultados en Prueba de conocimientos entre grupos con y sin docencia universitaria en asignaturas de Pedagogía general".	157
Tabla 54: "Estadísticos descriptivos: Resultados en Prueba de conocimientos entre grupos con y sin docencia universitaria en asignaturas de educación parvularia".	157

Tabla 55: "Prueba Levene y Prueba T: Resultados en Prueba de conocimientos entre grupos con y sin docencia universitaria en asignaturas de educación parvularia".	159
Tabla 56: "Comparación entre uso y disponibilidad de computador en el hogar".	159
Tabla 57: "Comparación entre uso y disponibilidad de computador en el establecimiento".	159
Tabla 58: "Prueba Tau-b de Kendall: Correlación resultados en prueba de conocimiento y prioridad en la elección de la carrera".	163
Tabla 59: "ANOVA: Correlación resultados en prueba de conocimiento y prioridad en la elección de la carrera".	163
Tabla 60: "Estadísticos descriptivos: Correlación resultados en prueba de conocimiento y prioridad en la elección de la carrera".	164
Tabla 61: "Comparación entre Tramo de renta y percepción sobre la renta".	170
Tabla 62: "Porcentaje de profesionales que elegiría nuevamente ser educadora de párvulos".	171
Tabla 63: "Porcentaje de profesionales que elegiría nuevamente ser educadora de párvulos versus percepción de remuneración".	172
Tabla 64: "Porcentaje de profesionales que le gustaría que su hijo fuera educador de párvulos versus percepción de remuneración".	172
Tabla 65: "Prueba Tau-b de Kendall: Correlación entre resultados en la prueba de conocimientos y resultados en evaluación de desempeño".	170
Tabla 66: "Estadísticos descriptivos: Correlación entre resultados en la prueba de conocimientos y resultados en evaluación de desempeño".	175
Tabla 67: "ANOVA: Correlación entre resultados en la prueba de conocimientos y resultados en evaluación de desempeño".	175
Tabla 68: "Prueba Tau-b de Kendall: Correlación entre resultados en la prueba de conocimientos y hábitos de lectura".	178
Tabla 69: "Estadísticos descriptivos: Correlación entre resultados en la prueba de conocimientos y número de investigaciones científicas".	179
Tabla 70: "ANOVA: Correlación entre resultados en la prueba de conocimientos y número de investigaciones científicas".	179
Tabla 71: "Prueba Levene: Correlación entre resultados en la prueba de conocimientos y número de investigaciones científicas".	179
Tabla 72: "Prueba Post Hoc de Tukey: Correlación entre resultados en la prueba de conocimientos y número de investigaciones científicas".	180

Tabla 73: “Prueba Tukey: Correlación entre resultados en la prueba de conocimientos y número de investigaciones científicas”.	180
Tabla 74: “Estadísticos descriptivos: Correlación entre resultados de conocimientos del área de formación personal y social, y la percepción de conocimiento en la misma área”.	184
Tabla 75: “Prueba Tau-b de Kendall: Correlación entre resultados de conocimientos del área de formación personal y social, y la percepción de conocimiento en la misma área”.	184
Tabla 76: “ANOVA: Correlación entre resultados de conocimientos del área de formación personal y social, y la percepción de conocimiento en la misma área”.	185
Tabla 77: “Estadísticos descriptivos: Correlación entre resultados de conocimientos del área de comunicación, y la percepción de conocimiento en la misma área”.	186
Tabla 78: “Prueba Tau-b de Kendall: Correlación entre resultados de conocimientos del área de comunicación, y la percepción de conocimiento en la misma área”.	186
Tabla 79: “ANOVA: Correlación entre resultados de conocimientos del área de comunicación, y la percepción de conocimiento en la misma área”.	187
Tabla 80: “Estadísticos descriptivos: Correlación entre resultados de conocimientos del área de relación con el medio natural y cultural, y la percepción de conocimiento en la misma área”.	188
Tabla 81: “Prueba Tau-b de Kendall: Correlación entre resultados de conocimientos del área de relación con el medio natural y cultural, y la percepción de conocimiento en la misma área”.	188
Tabla 82: “ANOVA: Correlación entre resultados de conocimientos del área de relación con el medio natural y cultural, y la percepción de conocimiento en la misma área”.	188
Tabla 83: “Estadísticos descriptivos: Correlación entre conocimientos en evaluación, y percepción de conocimiento en la misma área”.	190
Tabla 84: “Prueba Tau-b de Kendall: Correlación entre conocimientos en evaluación, y percepción de conocimiento en la misma área”.	190
Tabla 85: “ANOVA: Correlación entre conocimientos en evaluación, y percepción de conocimiento en la misma área”.	191
Tabla 86: “Estadísticos descriptivos: Correlación entre conocimientos en planificación, y percepción de conocimiento en la misma área”.	192
Tabla 87: “Prueba Tau-b de Kendall: Correlación entre conocimientos en planificación, y percepción de conocimiento en la misma área”.	192

Tabla 88: “ANOVA: Correlación entre conocimientos en planificación, y percepción de conocimiento en la misma área”.	192
Tabla 89: “Estadísticos descriptivos: Correlación entre conocimientos en didáctica, y percepción de conocimiento en la misma área”.	194
Tabla 90: “Prueba Tau-b de Kendall: Correlación entre conocimientos en didáctica, y percepción de conocimiento en la misma área”.	194
Tabla 91: “ANOVA: Correlación entre conocimientos en didáctica, y percepción de conocimiento en la misma área”.	194
Tabla 92: “Estadísticos descriptivos: Correlación entre conocimientos en Estructura y fundamento de las bases curriculares de la educación parvularia, y percepción de conocimiento en la misma área”.	196
Tabla 93: “Prueba Tau-b de Kendall: Correlación entre conocimientos en Estructura y fundamento de las bases curriculares de la educación parvularia, y percepción de conocimiento en la misma área”.	196
Tabla 94: “ANOVA: Correlación entre conocimientos en Estructura y fundamento de las bases curriculares de la educación parvularia, y percepción de conocimiento en la misma área”.	196
Tabla 95: “Estadísticos descriptivos: Correlación entre conocimientos teoría del desarrollo y del aprendizaje y percepción de conocimiento en la misma área”.	199
Tabla 96: “Prueba Tau-b de Kendall: Correlación entre conocimientos teoría del desarrollo y del aprendizaje y percepción de conocimiento en la misma área”.	199
Tabla 97: “ANOVA: Correlación entre conocimientos teoría del desarrollo y del aprendizaje y percepción de conocimiento en la misma área”.	199
Tabla 98: “Prueba Levene: Correlación entre conocimientos teoría del desarrollo y del aprendizaje y percepción de conocimiento en la misma área”.	200
Tabla 99: “Prueba Tukey: Correlación entre conocimientos teoría del desarrollo y del aprendizaje y percepción de conocimiento en la misma área”.	200
Tabla 100: “Estadísticos descriptivos: Correlación entre resultados en la prueba de conocimientos y percepción del nivel de competencias profesionales personales”.	201
Tabla 101: “Prueba Tau-b de Kendall: Correlación entre resultados en la prueba de conocimientos y percepción del nivel de competencias profesionales personales”.	202

<i>Tabla 102: "ANOVA: Correlación entre resultados en la prueba de conocimientos y percepción del nivel de competencias profesionales personales".</i>	202
<i>Tabla 103: "Distribución porcentual según encargado de la crianza".</i>	203
<i>Tabla 104: "Percepción de la situación económica en la infancia versus percepción de grado de felicidad en la infancia".</i>	204
<i>Tabla 105: "Estadísticos descriptivos: Correlación entre resultados obtenidos en la prueba de conocimientos y la percepción de la situación económica en la infancia".</i>	205
<i>Tabla 106: "Prueba Tau-b de Kendall: Correlación entre resultados obtenidos en la prueba de conocimientos y la percepción de la situación económica en la infancia".</i>	206
<i>Tabla 107: "ANOVA: Correlación entre resultados obtenidos en la prueba de conocimientos y la percepción de la situación económica en la infancia".</i>	206
<i>Tabla 108: "Condiciones de vivienda".</i>	207
<i>Tabla 109: "Estadísticos descriptivos: Correlación entre resultados obtenidos en la prueba de conocimientos y tramo de ingresos familiares".</i>	208
<i>Tabla 110: "Prueba Tau-b de Kendall: Correlación entre resultados obtenidos en la prueba de conocimientos y tramo de ingresos familiares".</i>	209
<i>Tabla 111: "ANOVA: Correlación entre resultados obtenidos en la prueba de conocimientos y tramo de ingresos familiares".</i>	209

INDICE DE FIGURAS	
<i>Figura 1: “Resultados Prueba SIMCE según nivel socioeconómico”</i>	28
<i>Figura 2: “Evolución de la matrícula en la carrera educación parvularia.”</i>	54
<i>Figura 3: “Evolución de la matrícula en la carrera educación parvularia según tipo de Institución.”</i>	54
<i>Figura 4: “Evolución del promedio de puntaje de corte en la carrera educación parvularia.”</i>	55
<i>Figura 5: “Evolución del promedio de notas de Enseñanza media de los matriculados en educación parvularia según tipo de Institución.”</i>	56
<i>Figura 6: “Requisitos de ingreso a la carrera educación parvularia.”</i>	57
<i>Figura 7: “Constitución de las carreras según establecimiento de origen de los estudiantes”</i>	57
<i>Figura 8: “Distribución de educadoras de párvulos por región y tipo de establecimiento”</i>	78
<i>Figura 9: “Tasa de pobreza por tramo etario”</i>	99
<i>Figura 10: “Evolución de la inversión en Educación Parvularia”</i>	101
<i>Figura 11: “Cobertura en educación parvularia según quintil de ingreso”</i>	102
<i>Figura 12: “Distribución laboral de la muestra según tipo de establecimiento”</i>	121
<i>Figura 13: “Distribución laboral de la muestra según niveles pedagógicos”</i>	122
<i>Figura 14: “Características de escolaridad de las educadoras de párvulos”</i>	130
<i>Figura 15: “Comparación porcentual según tipo de perfeccionamiento”</i>	132
<i>Figura 16: “Forma de financiamiento de quienes asisten a perfeccionamiento”</i>	133
<i>Figura 17: “Forma de financiamiento de quienes no asisten a perfeccionamiento”</i>	134
<i>Figura 18: “Percepción del estado de salud”</i>	135
<i>Figura 19: “Promedio de días de licencia médica comparado con la percepción del estado de salud”</i>	136
<i>Figura 20: “Causales de licencia médica”</i>	136
<i>Figura 21: “Distribución porcentual según tipo de contrato laboral”</i>	143
<i>Figura 22: “Distribución porcentual según tipo de jornada laboral”</i>	144
<i>Figura 23: “Distribución porcentual según tramo de renta”</i>	145

<i>Figura 24: “Participación de educadoras de párvulos en docencia universitaria”</i>	154
<i>Figura 25: “Distribución porcentual según uso de computador para comunicación con otros docentes”</i>	160
<i>Figura 26: “Distribución porcentual según uso de computador para comunicación con administración o dirección”</i>	160
<i>Figura 27: “Distribución porcentual según uso de computador para comunicarse con la familia”</i>	161
<i>Figura 28: “Distribución porcentual según uso de computador para comunicarse con los niños”</i>	161
<i>Figura 29: “Distribución porcentual según uso de computador para preparación de material didáctico”</i>	161
<i>Figura 30: “Distribución porcentual según uso de computador para elaboración de planillas de evaluación”</i>	161
<i>Figura 31: “Distribución porcentual según uso de computador para realización de clases con apoyo de data show”</i>	162
<i>Figura 32: “Distribución porcentual según orden de prioridad para elegir la profesión”</i>	162
<i>Figura 33: “Distribución porcentual según causal de elección de la profesión asociada a obstáculos de ingreso”</i>	164
<i>Figura 34: “Distribución porcentual según causal de elección de la profesión asociada a no quedar en lo que deseaba”</i>	164
<i>Figura 35: “Distribución porcentual según causal de elección de la profesión asociada a la duración de los estudios”</i>	165
<i>Figura 36: “Distribución porcentual según causal de elección de la profesión asociada al grado de dificultad de los estudios”</i>	165
<i>Figura 37: “Distribución porcentual según causal de elección de la profesión asociada al gusto por los niños”</i>	165
<i>Figura 38: “Distribución porcentual según causal de elección de la profesión asociada a la importancia de la educación.”</i>	165
<i>Figura 39: “Distribución porcentual según causal de elección de la profesión asociada a estabilidad laboral”</i>	165
<i>Figura 40: “Distribución porcentual según causal de elección de la profesión asociada a obligación de tener título”</i>	165
<i>Figura 41: “Distribución porcentual de percepción de ambiente laboral profesional”</i>	166

Figura 42: “Distribución porcentual de percepción de buenas relaciones entre colegas”.	166
Figura 43: “Distribución porcentual de percepción de facilidades para el perfeccionamiento”	167
Figura 44: “Distribución porcentual de percepción de autonomía”	167
Figura 45: “Distribución porcentual de percepción de participación en decisiones pedagógicas”	167
Figura 46: “Distribución porcentual de percepción de participación en decisiones administrativas”	167
Figura 47: “Distribución porcentual de percepción de participación de padres en educación de hijos”	168
Figura 48: “Distribución porcentual de percepción de aprovechamiento de padres en instancias de participación”	168
Figura 49: “Distribución porcentual de percepción sobre infraestructura”	168
Figura 50: “Distribución porcentual de percepción de disponibilidad de recursos didácticos”	168
Figura 51: “Distribución porcentual de percepción de reconocimiento de logros académicos en alumnado”	169
Figura 52: “Distribución porcentual de percepción sobre remuneraciones”	169
Figura 53: “Comparación porcentual sobre reelección propia y elección de hijos de la profesión”	171
Figura 54: “Porcentaje de educadoras de párvulos con acreditación de excelencia pedagógica”	173
Figura 55: “Distribución porcentual según nivel obtenido en evaluación de desempeño”	174
Figura 56: “Distribución porcentual según hábitos de lectura de literatura técnica”	176
Figura 57 “Distribución porcentual según hábitos de lectura con excepción de literatura técnica”	176
Figura 58: “Distribución porcentual según hábitos de lectura de investigaciones científicas”	177
Figura 59: “Distribución porcentual según participación en investigaciones científicas”	177
Figura 60: “Distribución porcentual de percepción sobre habilidad personal en uso de procesadores de texto”	181
Figura 61: “Distribución porcentual de percepción sobre habilidad personal en uso de planillas de cálculo”	181

<i>Figura 62: “Distribución porcentual de percepción sobre habilidad personal en uso de programas para proyección”</i>	182
<i>Figura 63: “Distribución porcentual de percepción sobre habilidad personal en uso de buscadores de internet”</i>	182
<i>Figura 64: “Distribución porcentual de percepción sobre habilidad personal en comunicación oral en inglés”</i>	182
<i>Figura 65: “Distribución porcentual de percepción sobre habilidad personal en comunicación escrita en inglés”</i>	182
<i>Figura 66: “Distribución porcentual según nivel de conocimientos en ámbito de formación personal y social”</i>	183
<i>Figura 67: “Distribución porcentual según nivel de conocimientos en ámbito de comunicación”</i>	185
<i>Figura 68: “Distribución porcentual según nivel de conocimientos en ámbito de relación con el medio natural y cultural”</i>	187
<i>Figura 69: “Distribución porcentual según nivel de conocimientos en evaluación”</i>	189
<i>Figura 70: “Distribución porcentual según nivel de conocimientos en planificación”</i>	191
<i>Figura 71: “Distribución porcentual según nivel de conocimientos en didáctica”</i>	193
<i>Figura 72: “Distribución porcentual según nivel de conocimientos en estructura y fundamentos de las bases curriculares de la educación parvularia”</i>	195
<i>Figura 73: “Distribución porcentual según nivel de conocimientos en teorías del desarrollo y del aprendizaje”</i>	197
<i>Figura 74: “Distribución porcentual según nivel de conocimientos en integración pedagógica”</i>	198
<i>Figura 75: “Distribución porcentual según percepción personal de competencias profesionales”</i>	200
<i>Figura 76: “Distribución porcentual según percepción personal de felicidad en la infancia”</i>	203
<i>Figura 77: “Comparación entre la percepción de la situación económica de origen y la actual”</i>	205
<i>Figura 78: “Distribución porcentual según tramo de ingresos familiares”</i>	207

RESUMEN

En este estudio se caracteriza la carrera docente de los educadores de párvulos en Chile, y se relacionan las distintas variables que la componen con el nivel de conocimientos pedagógicos y disciplinares que estos profesionales poseen. Junto con ello se analiza la percepción que tienen sobre su nivel de conocimientos y se comparan con los resultados obtenidos en dicha medición.

Con este fin se aplicó una encuesta que mide las variables asociadas a la carrera docente y otras que permitieran complementar esa información, como los hábitos de lectura o las condiciones de crianza en la infancia. Posteriormente se aplicó una prueba de conocimientos pedagógicos y disciplinarios, considerados básicos y necesarios para el desempeño de su profesión.

El análisis de la información se realizó en dos niveles: uno basado en estadística descriptiva y otro en estadística inferencial. La muestra final analizada quedó compuesta por un total de 429 educadoras de párvulos seleccionadas al azar y pertenecientes a cinco regiones distribuidas en la zona norte, centro y sur del país.

Los resultados muestran que la profesión de educador de párvulos en Chile tiene un gran desafío por delante. La mayoría de las variables medidas indican -en conjunto- que esta profesión está desprofesionalizada. El nivel de conocimientos técnicos y pedagógicos de las educadoras de párvulos es extremadamente bajo, lo que se ve agravado por una falsa percepción de ellas mismas de sus niveles de conocimientos.

Palabras claves: Carrera docente, profesión, profesionalización, educación parvularia, Conocimientos pedagógicos y disciplinares.

ABSTRACT

In this study we characterized the teaching profession of Early Childhood Education in Chile, and relate the different varying that compose it, with the level of the pedagogical and discipline knowledge that these professional possess. Along with this, we analyze the perception of their skill level and compared with results obtained in this measurement.

For this, a survey that measures the variables associated with the teaching profession and other that can supplement this information, such as reading habits or breeding conditioning childhood. Subsequently, we applied a test of pedagogical and discipline knowledge considered basic and necessary for the exercise of their profession.

The data analysis was done in two levels, one based on descriptive statistics and other base don inferential statistic. The final simple analyzed was composed of a total of 429 pre-school teachers randomly selected from five regions of the country and distributed in the northern, central and south.

The results show that profession of Early Childhood Educator in Chile has a big challenge ahead. Most of the variables measured, indicating that overall, that this profession is deprofessionalized. The level of pedagogical and discipline knowledge of pre-school teacher is extremely low, which is aggravated by a false perception of themselves in their levels of knowledge.

Keywords: Teaching Profession, Professional, Early Childhood Education, Pedagogical and discipline knowlegde.

CAPÍTULO I

PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

INTRODUCCIÓN

Chile es un país que ha vivido profundos cambios en los últimos años. Un largo período de dictadura militar (1973-1989) marcó profundamente las vidas de muchas personas. Este lapso sentó las bases de un sistema político, económico, social y educativo que han tenido como consecuencia una profunda desigualdad que hoy reconocen todos los sectores sociales. Actualmente, el grueso de la sociedad –acicateada por movimientos sociales ‘molestos’- busca una salida que permita revertirla.

Chile es un país que, después de muchos esfuerzos, recientemente ingresó a la nómina de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE, sumándose a la lista de los 34 países más avanzados y que proporcionan el 70% del mercado a nivel mundial; pero también es un país en el que, el mejor 25% de sus alumnos obtiene resultados similares al que obtiene el peor 25% de los alumnos en Cuba o Asia (M. Waissbluth, 2010, p.26). Un país así, nos muestra que en educación queda mucho por hacer.

La gran cantidad de estudios e investigaciones que se producen en materia educativa afirman que mejorar los resultados es una tarea en la que se deben considerar muchos factores. Sin embargo, la literatura identifica que, dentro de estos factores, el desempeño del docente es una pieza fundamental.

Junto con esto, tenemos importantes evidencias que explican, además, que los niveles educativos iniciales marcan una importante diferencia en los logros académicos que una persona tiene posteriormente.

Considerando este contexto, este estudio se centra en las características que tienen los profesionales que atienden los primeros niveles de la educación en Chile. Para ello, se realizó una revisión bibliográfica que se exponen en el marco teórico de este documento y que se estructuró en torno a dos grandes ejes.

El primer eje temático expone las referencias teóricas sobre la profesión docente, enmarcando desde aquí la profesión de educador de párvulos; y el segundo, expone las referencias teóricas sobre el contexto en el que se desenvuelve la infancia actualmente, y el desarrollo del área educativa que la atiende.

Posteriormente se exponen los capítulos referidos al marco metodológico en el que se basó este estudio con sus respectivos análisis, que permitieron extraer importantes conclusiones sobre el desarrollo de la profesión de educador de párvulos en Chile y su estado actual.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

De acuerdo al Banco Central de Chile la cobertura en la educación chilena ha aumentado considerablemente a partir del año 1981, debido a que, en ese periodo, el sistema de financiamiento se reformuló y se insertó la modalidad de subsidio a la oferta conocido como sistema de voucher. Luego, durante los años 90, el foco estuvo centrado en aumentar considerablemente el gasto público en materia de educación. Entre los años 1991 y 2000 el gasto en educación creció alrededor de 150% (M. Bassi y S. Urzúa, 2010).

Pese a ello, los resultados educativos en términos de calidad, no han mostrado durante este tiempo un avance similar. Todas las pruebas estandarizadas –nacionales e internacionales- reflejan que los niveles alcanzados por los mejores estudiantes de nuestro país están debajo de la media que alcanzan los países avanzados.

Las estadísticas sobre lo que nuestros alumnos aprenden al término de los 12 años de escolaridad obligatoria son –por decir lo menos- muy malas. De esto dan cuenta innumerables autores, pero pocos lo dicen tan claramente como M. Waissbluth (2010) basándose en los resultados del SIALS¹: “Sólo el 8 por ciento de los chilenos *con educación superior terminada* comprende completamente lo que lee” (p. 79).

Lamentablemente la mala calidad de la educación de Chile no es el único gran problema del sistema educativo nacional. Además existen graves desigualdades, producidas -entre otras razones- por la segmentación que provocan los tres sistemas educativos paralelos que operan en el país.

Un reflejo de ello se puede apreciar en el siguiente cuadro, donde se observa que el porcentaje de matrículas en establecimientos municipales (gratuitos) se concentra mayoritariamente en los segmentos de la población de nivel socioeconómico bajo y medio bajo. En cambio, el porcentaje de matrícula en establecimientos particulares

¹ Second International Adult Literacy Survey, SIALS; es un examen que mide comprensión de lectura mediante algunos párrafos simples.

subvencionados (de financiamiento compartido entre la familia y el estado) se concentra en el grupo socioeconómico medio y medio alto. Finalmente es posible observar que el porcentaje de matrícula en establecimientos particulares pagados se concentra casi exclusivamente en el grupo socioeconómico alto, donde la tasa de matriculados provenientes de segmentos bajo, medio bajo y medio es del 0%.

Grupo Socioeconómico	Años de educación de la Madre	Ingreso Mensual	% Matrícula Municipal	% Matrícula Particular Subvencionado	% Matrícula Particular Pagado
Bajo	7	\$119.000	79,4%	20,6%	0%
Medio Bajo	9	\$180.000	81,9%	18,1%	0%
Medio	11	\$331.000	47,6%	52,3%	0%
Medio Alto	13	\$738.000	13%	81,6%	5,4%
Alto	16	\$1.526.000	0%	6,1%	93,9%

Tabla 2: "Distribución de alumnos por Tipo de establecimientos, según nivel Socioeconómico" (Fuente: OPECH, 2009)

Por desgracia, esta segmentación es altamente correlativa con los niveles de aprendizaje alcanzados por los alumnos. El siguiente gráfico, que muestra los resultados alcanzados en la prueba SIMCE² de acuerdo al nivel socioeconómico de los alumnos; permite observar que en las tres pruebas existe una marcada tendencia a aumentar el nivel de aprendizaje a medida que aumenta el nivel socioeconómico del alumno.

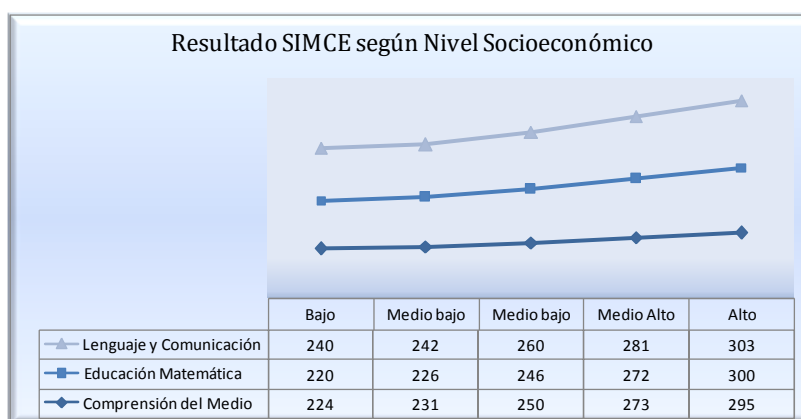


Figura 1: "Resultados Prueba SIMCE según nivel socioeconómico" (Fuente: Elaboración propia en base a resultados del Ministerio de Educación de Chile, 2010).

² SIMCE: Sistema de Medición de la Calidad Educativa.

Si bien en nuestro país no existen instrumentos estandarizados que permitan medir los niveles de aprendizaje de los niños que asisten a los niveles de educación parvularia, hay otros indicadores que si permiten dar cuenta de altos niveles de desigualdad en el acceso a este nivel y que nos indican por ejemplo, que la asistencia a sala cuna es cuatro veces mayor en niños provenientes de los quintiles de mayores ingreso en comparación con aquellos provenientes de los quintiles de menores ingresos (CASEN, 2006).

A las evidencias encontradas sobre los malos resultados en los aprendizajes de nuestros niños y jóvenes y a las desigualdades que el sistema educativo chileno presenta se le añaden evidencias de la precaria formación de sus profesores. Esto último se demuestra al analizar los resultados de la prueba INICIA, prueba que se le aplica a los estudiantes que están egresando de las distintas carreras de Pedagogía. Esta evaluación es voluntaria y en el año 2009 los resultados fueron los siguientes:

Prueba	Promedio porcentaje Respuestas Correctas
Educación parvularia	49%
Educación básica Generalista	53%
Educación básica Lenguaje	43%
Educación básica Matemática	33%
Educación básica Naturaleza	47%
Educación básica Sociedad	43%

Tabla 3: "Resultados Prueba INICIA 2009" (Fuente: MINEDUC, 2010).

Estos resultados nos muestran que, a excepción de los evaluados en educación básica generalista, todos los demás obtuvieron menos del 50% de logro, lo que deja al descubierto profundas falencias de la formación inicial docente de nuestro país.

Por otro lado, un estudio encargado por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas CPEIP y la Comisión Nacional de Pregrado CNAP -que caracterizó la formación inicial de las carreras de Pedagogía de las universidades chilenas que han participado en el proceso de acreditación de la CNAP- nos aporta datos relevantes de considerar.

De acuerdo a este estudio, el 62% de los planes de estudios que fueron analizados no tienen el perfil de egreso bien definido, y todas fueron catalogadas como débiles, ya que no indican apropiadamente los aspectos específicos de las especialidades, ni las competencias pedagógicas o el grado ofrecido por cada carrera.

Se constató además que en algunas carreras existe una débil descripción de los conocimientos, actitudes y capacidades propias del profesor que se pretende formar, lo que incide directamente en su relación con el plan de estudios y, por lo tanto, en su operacionalización y posterior evaluación.

Finalmente, el estudio nos indica que cerca del 46% de las carreras no cuentan con una definición específica de los propósitos de la carrera, y lo que resulta más grave aún, existe ausencia de un sistema formal de evaluación del logro de los propósitos en bastante de ellas.

Todo este contexto nos enfrenta a un enorme desafío, sobre todo si consideramos que existen evidencias para afirmar que la educación parvularia es decisiva en el éxito escolar posterior de un niño (F. Espejo, A. Cornejo, K. Rojas, y D. Escobar, 2004; J. Heckman, 1999; D. Contreras, R. Herrera y G. Leyton, 2007). Esto nos coloca en un escenario en el que la atención profesional de los niveles educativos para niños entre 0 y 6 años de vida debiera ser uno de los focos prioritarios en materia de política educativa nacional.

Al respecto, la evidencia disponible sugiere que el principal impulsor de las variaciones en el aprendizaje escolar es la calidad de los docentes. Hace diez años, una importante investigación demostró que si dos alumnos de 8 años fueran asignados a distintos docentes –uno con alto desempeño y el otro con bajo desempeño–, sus resultados diferirían en más de 50 puntos porcentuales en un lapso de tres años (M. Barber y M. Mourshed, 2008).

Este mismo informe cuenta que en Boston los estudiantes asignados a los mejores docentes de matemática lograron avances sensibles, mientras que aquellos a cargo de los peores docentes involucionaron; es decir, su dominio de la matemática empeoró. Los estudios que toman en cuenta todas las pruebas disponibles sobre eficiencia docente sugieren que los estudiantes asignados a docentes con alto desempeño lograrán avances tres veces más rápido que los alumnos con docentes con bajo desempeño.

Lamentablemente, el impacto negativo de los docentes con bajo desempeño es severo, y lo es más aún en los primeros años de escolaridad. En el nivel primario, los alumnos con docentes con bajo desempeño durante varios años seguidos sufren una pérdida educacional que es, en gran medida, irreversible.

Este conjunto de evidencias y razones nos sugiere que es imprescindible realizar un exhaustivo estudio que permita conocer el estado de la profesión de educador de párvulos en Chile. Las características de formación de estos profesionales, el desarrollo de sus carreras docentes, las fortalezas y debilidades en el cuerpo de conocimientos técnicos y disciplinarios propios de la profesión, son elementos imprescindibles de conocer para poder orientar posibles líneas de trabajo que permitan fortalecer este importante nivel educativo.

JUSTIFICACIÓN

Este estudio está justificado desde dos ámbitos. El primero se centra en la importancia que tiene la educación en los primeros años de vida de una persona, y el segundo, en la importancia que tiene el rol de los profesores y educadores en la mejora de la calidad en la educación.

Al analizar la importancia que tiene la educación parvularia en el desarrollo de un individuo, encontramos importantes evidencias provenientes de distintas ramas científicas que permiten afirmar que la atención educativa durante los primeros años de vida produce efectos positivos para toda una sociedad. Pero la importancia y responsabilidad que hoy se le atribuye a la educación parvularia no ha sido siempre igual.

El interés por aumentar el índice de niños y niñas con acceso temprano a la educación formal está influido por los aportes provenientes de distintos campos científicos, dentro de las cuales, además de la Pedagogía, la Economía y las Neurociencias han sido fundamentales. Entre los aportes más importantes que se han hecho a la educación parvularia, destacamos los siguientes:

La educación parvularia atiende al individuo en edad de mayor potencialidad: Las Neurociencias demuestran la trascendencia de atender a la niñez desde la gestación, especialmente hasta los tres años. Sintéticamente podemos citar cinco hallazgos que según la UNICEF (2001) ampliaron la comprensión del desarrollo cerebral.

1. Los meses posteriores al nacimiento son críticos para la maduración cerebral, pues se dan la mayor cantidad de sinapsis: La sinapsis, que es el nombre técnico con el que se nombra a la unión de dos neuronas, es –por consiguiente- la responsable del aprendizaje. Al respecto, el descubrimiento de Donald Hebb en 1949 sobre la forma en la que el

cerebro aprende, explica que cuando el axón de una célula excita a otra célula, y repetidamente o persistentemente interviene en su activación, algún tipo de crecimiento o cambio metabólico tiene lugar en una o ambas células, lo que produce que la eficiencia de la célula estimuladora aumente (en A. Barco y M. López de Armentia, 2007, p.99).

Según otras investigaciones, estas conexiones se desarrollarían en un número muy superior cuando el individuo es lactante. Durante el primer año de vida, se produce en el cerebro un cambio realmente asombroso. Poco después del nacimiento, el número de conexiones entre las células cerebrales comienza a aumentar rápidamente, y este aumento es tan grande que el número de conexiones del cerebro de un bebé supera ampliamente los niveles adultos (S. Blakemore y U. Frith, 2007).

2. El desarrollo del cerebro es mucho más vulnerable a la influencia ambiental de lo que se sospechaba: Habitualmente se le atribuyó al cerebro el factor nutricional como el que promovía una gran vulnerabilidad. Sin embargo, hoy se sabe que la calidad de la interacción y la experiencia acumulada del niño (salud, nutrición, atención y estimulación) durante los primeros 18 meses son los que conducen los resultados de desarrollo. S. Blakemore y U. Frith (2007) explican que cuando un bebé nace, sus conexiones cerebrales comienzan a crecer y a cambiar, pero la determinación de cuáles sobreviven y cuáles mueren, corresponde tanto a los genes que los padres le heredan, como a las experiencias tempranas (adaptado, p.43).

Las evidencias científicas han demostrado que en este proceso más conocido como sinapsis, las estructuras son plásticas, lo que significa que cambian a lo largo del tiempo dependiendo de la historia de la estimulación que hay tenido la neurona. Este es precisamente, uno de los grandes fundamentos actuales de la necesidad de reformular la atención durante la primera infancia.

3. La influencia del ambiente temprano sobre el desarrollo del cerebro es de larga duración:

La exposición temprana de los niños a una buena nutrición, juguetes e interacciones estimulantes con otros, tienen un impacto positivo sobre las funciones del cerebro a los 15 años de edad, lo que sumado a algunos experimentos realizados en animales, sugieren que los efectos de un buen entorno en la infancia son acumulativos (S. Blakemore y U. Frith, 2007, adaptado p. 59).

4. El ambiente afecta no sólo el número de células cerebrales y el número de conexiones,

sino la forma en que ellas son conectadas: El cerebro usa sus experiencias con el mundo para refinar la forma en que éste funciona y las experiencias tempranas son importantes para moldear la forma de trabajo del cerebro. Un ejemplo de ello es el área sensorial, la que -según las investigaciones- puede desarrollar capacidades sensoriales después del denominado periodo sensible, sin embargo éstas son levemente distintas e incluso se basarían en estrategias y vías cerebrales diferentes (S. Blakemore y U. Frith, 2007, adaptado p. 52).

5. Hay evidencia del impacto negativo del estrés sobre el cerebro:

Aquellos niños y niñas a que experimentan estrés extremos en sus años tempranos tienen mayor riesgo de desarrollar una variedad de dificultades cognitivas, de comportamiento y emocionales. La privación de estímulos en ciertos periodos denominados *periodos críticos*, parecieran también influir negativamente en el desarrollo del cerebro y de las potenciales habilidades. S. Blakemore y U. Frith (2007) explican que los hallazgos de las investigaciones en esta materia, indicarían que a cierta edad deben producirse ciertas experiencias de aprendizaje, de lo contrario el cerebro no se desarrollará como es debido y será imposible que el niño adquiriera jamás las facultades o destrezas pertinentes.

Por otro lado, otros estudios han sugerido que es posible recuperar parte de la función, dependiendo del período específico de privación y las circunstancias posteriores de la misma e indican que cuanto más corto sea el lapso de tiempo en que tuvo privación, mayor recuperación podría obtenerse (adaptado, p.47).

Todas estas conclusiones han sido reiteradas, y por ello esta etapa en la vida del ser humano ha cobrado una importancia científica nunca antes vista. Estos nuevos conocimientos, han hecho que el rol de la persona que está a cargo de la educación de los niños, comience hoy al menos, a ser un tema en discusión.

Esta serie de conocimientos entregados por los neurólogos, sobre el desarrollo del cerebro en los primeros meses de vida, y su modificabilidad según la estimulación recibida, ha llevado a discutir incluso si el término preciso es “estimulación temprana” o en realidad es “estimulación oportuna”, pues todas las evidencias científicas indicarían que esta es la edad precisa y una edad temprana.

La educación parvularia es decisiva en el éxito escolar posterior del niño: Diversos estudios realizados –nacionales e internacionales- concluyen que existen notables diferencias entre los logros alcanzados en pruebas estandarizadas de los niños que asistieron al jardín infantil y aquellos que no lo hicieron.

A nivel internacional existen innumerables evidencias provenientes de países desarrollados, que demuestran las diferencias en distintos ámbitos entre niños que fueron al jardín de infantes en comparación con aquellos que no lo hicieron. Sin embargo fue J. Heckman (1999), premio Nobel en Economía, quien logró demostrar el impacto que tiene la educación parvularia no sólo en la vida de una persona, sino en el de una sociedad entera.

Las diferencias encontradas por este autor al aplicar una prueba estandarizada a niños que tuvieron educación inicial comparándolas con un grupo que no tuvo educación inicial muestran que tanto a los 9 años como a los 14 los niños superan los 27 puntos.

	Prueba a los 9 años	Prueba a los 14 años
Con educación parvularia	172,8	122,2
Sin educación parvularia	145,5	94,5

Tabla 1: “Diferencias en resultados de pruebas estandarizadas” (Fuente: J. Heckman, 1999).

En este mismo ámbito, se encontraron considerables diferencias en el porcentaje de graduados de la educación secundaria entre niños que tuvieron educación inicial, alcanzando un 67%, en comparación con aquellos que no la tuvieron quienes sólo alcanzan el 49% (J. Heckman, 1999, p.62).

En Chile son menores las evidencias empíricas de esta realidad, sin embargo, se destacan los aportes de D. Contreras, R. Herrera y G. Leyton (2007), pertenecientes al departamento de Economía de la Universidad de Chile, quienes realizaron un estudio que analizó el impacto que provoca en el logro educacional de los niños, la asistencia a la educación parvularia. Este estudio utilizó el puntaje que obtienen los alumnos en la prueba estandarizada SIMCE 2001 aplicada a los 2° medios.

Los principales resultados indican que la asistencia a la educación parvularia tiene un impacto positivo y significativo sobre el logro educacional. Este impacto fluctúa entre 8 y 18 puntos para la prueba de matemáticas y entre 5 y 14 puntos para la parte de lenguaje. En promedio, este impacto equivale aproximadamente a un 20% de la desviación estándar de los puntajes de matemáticas y lenguaje.

El conocimiento de la influencia que tiene la educación parvularia en el éxito o fracaso posterior en la vida escolar de una persona, ha llevado a estudiar las variables que forman el círculo virtuoso o vicioso -según sea el caso- del consecuente retorno económico y social. Surgen así una serie de organismos e instituciones públicas y privadas, preocupadas por conocer mejor los efectos de la atención educativa a temprana edad, y de tener políticas públicas orientadas a este objetivo.

Si bien los organismos gubernamentales del país reconocen la importancia de atender educativamente a este grupo etario, también se muestran conscientes de la escasa cobertura educativa que tiene los niños y niñas entre 0 y 6 años lo que generó algunas

iniciativas tendientes a mejorar la situación durante el gobierno de Michelle Bachelet. Al respecto, el Ministerio de Planificación de Chile (2007) expuso:

Un elemento que refuerza la preocupación y los esfuerzos por aumentar la cobertura y focalización en la educación parvularia se debe al hecho que, la evidencia científica indica que existiría una asociación importante entre la asistencia a educación parvularia por parte de los niños y el desempeño escolar posterior de éstos en el sistema educacional formal, tanto en básica como en media. Esta evidencia indicaría que la cobertura y calidad de la educación parvularia incidiría positivamente en el mejor aprovechamiento de los recursos destinados a la enseñanza media y universitaria, mejorando con ello la rentabilidad social de la inversión en educación (p.7).

Importancia para el desarrollo social: Desde el punto de vista social, se han encontrado una serie de variables relacionadas con los efectos socialmente negativos que tiene un menor nivel educativo. Las investigaciones realizadas en este ámbito indican que existiría una estrecha relación entre la educación y la actividad delictiva. Según J. Brunner la teoría económica explica esta relación a través de tres hipótesis:

1. Una mayor escolarización incrementa las tasas de retorno privado a las ocupaciones legítimas, aumentando con ello el costo de oportunidad de incurrir en conductas ilegales.
2. La educación ejerce un efecto “civilizatorio”, de socialización en las pautas culturales legítimas de la sociedad, alternado así las preferencias de actividades contrarias al orden social y/o aumentando la aversión al riesgo.
3. El solo hecho de estar estudiando (independientemente del nivel de escolarización alcanzado) reduce el tiempo disponible para producir actividades delictivas (p. 3).

En esta línea, nuevamente son concluyentes los estudios de J. Heckman (1999) quien demuestra que la educación parvularia es influyente tanto en la tasa de conductas delictivas, como en la salud de un individuo. Su estudio arrojó que el porcentaje de arrestados a los 19 años aumenta de un 31% a un 51% cuando el individuo no ha tenido acceso a la educación infantil. Este porcentaje aumenta sustantivamente cuando se analiza a los individuos que han sido arrestado 5 o más veces a los 28 años de edad, caso en que las cifras se elevan de un 7% a un 35% cuando no se ha contado con acceso a educación parvularia.

Este mismo estudio evidenció que existen notorias diferencias al analizar las necesidades de apoyo asistencial en centros públicos, indicando que aquellos individuos que no asistieron al jardín de infantes requieren bastante más apoyo asistencial público que aquellos que si asistieron.

Alto retorno económico: El alto retorno económico de la inversión hecha en educación inicial ha sido demostrado a través de diferentes estudios L. Lochner (1999), L. Lochner y E. Moretti (2001), J. Heckman (1999). Esta ha sido la principal razón por la cual en Chile se han incrementó fuertemente la inversión en políticas para mejorar el acceso y la calidad de la educación que reciben los niños menores de 6 años. De todas las variables estudiadas por J. Heckman (1999), las diferencias más grandes, se encontraron en la remuneración percibida a los 28 años de edad, entre el grupo de personas que tuvo acceso al jardín infantil y el grupo que no tuvo ese acceso, siendo ambos grupos provenientes de hogares de bajos ingresos.

Las cifras muestran que una persona que tuvo acceso a educación parvularia tiene una diferencia en su ingreso mensual de hasta 32% más que aquellos que no asistieron. Junto con esto, también se encontraron evidencias que muestran que la tasa de empleabilidad a los 19 años de edad muestra una diferencia porcentual de 18 puntos a favor de quienes asistieron al jardín infantil.

Este alto nivel de retorno económico genera a su vez un círculo difícil de romper con las características que actualmente tiene la educación chilena. Los niños de hogares de menores recursos tienen menos acceso a una educación inicial de calidad que aquellos que provienen de hogares de altos ingresos. Esta situación genera los efectos ya estudiados y expuesto anteriormente, manteniéndose el individuo en una permanente situación de desigualdad. Al respecto J. Brunner expone:

A pesar de la evidencia disponible sobre el efecto beneficioso de la educación parvularia sobre las oportunidades de vida de las personas, especialmente de los niños nacidos en hogares de bajos recursos, en Chile, por razones de la desigualdad existente en la sociedad, quienes menos se benefician de esta temprana compensación de su déficit de capital cultural son, precisamente, los niños provenientes de esos hogares (p.2).

Mejora e iguala oportunidades: Las grandes diferencias en la calidad de la educación que reciben los niños según sea el nivel de ingreso económico de su familia, es una situación para la cual aún no se han aplicado las suficientes políticas gubernamentales. El Ministerio de Planificación de Chile MIDEPLAN (2007) expone:

La preocupación por la desigualdad en la distribución del ingreso se ha instalado en las políticas públicas crecientemente en Chile, generándose políticas y herramientas tendientes a solucionar el problema detectado, a través de la acción de políticas gubernamentales en diferentes ámbitos sectoriales. Dicha preocupación, mayor desde que se dieran a conocer los resultados de la última Encuesta CASEN, proviene de la totalidad de los actores públicos ya sea estén o no en el gobierno, habiendo un amplio acuerdo acerca de la necesidad de generar políticas públicas destinadas a mejorar la situación de distribución del ingreso que se verifica en nuestro país (p.6).

Los antecedentes expuestos hasta aquí fundamentan con creces la necesidad de contar con acceso a los niveles de educación parvularia para los niños, sobre todo para aquellos

con más desventajas socioeconómicas. Pero por otro lado, se encuentran las referencias sobre el desarrollo de los profesionales que tienen a cargo estos niveles educativos.

Al respecto, el marco referencial que orienta el currículo nacional en educación parvularia define el rol de la educadora de párvulos en torno a tres ideas centrales: a) como formadora y modelo de referencia para los niños en conjunto con la familia, b) como diseñadora, implementadora y evaluadora de los currículos; y como investigadora en acción y c) como dinamizadora de comunidades educativas.

Las dimensiones de desarrollo que involucran estos tres ejes son bastantes complejas. Ser un buen modelo de referencia, requiere como punto de partida, una permanente introspección, de forma de alcanzar un autoconocimiento honesto acerca de la propia conducta, el que permitirá un desarrollo personal orientado a la permanente mejora.

Particularmente en este nivel educativo, la conducta del adulto que está a cargo del niño juega un importante rol. No basta con promulgar conductas positivas, es necesario actuar de acuerdo a las enseñanzas que se desean transmitir. Las teorías de socialización, indican que los niños en edad preescolar aprenden a socializar mediante la imitación, motivo por el cual cobra relevancia el modelo que se presente al infante.

Por otro lado, para desempeñarse como diseñadora e implementadora de currículos pertinentes, es necesario tener una serie de conocimientos técnicos, que posibiliten realizar esa tarea de acuerdo a las expectativas y necesidades de la sociedad. El educador de párvulos debe conocer en profundidad las características de desarrollo del grupo con el que se vincula. Las enormes diferencias que presenta un individuo entre los 84 días y los 5 años 11 meses de edad hacen que esta tarea sea particularmente compleja y específica; y por ello requiere un dominio técnico relevante.

En este sentido, todas las áreas de dominio que le son propias a la profesión, son importantes y muy particulares. Como un ejemplo de ello, podemos analizar la

evaluación. Este aspecto curricular que en otros niveles, puede no tener mayor importancia, en educación parvularia implica dominar estrategias tan complejas, que le permitan a los profesionales, determinar el nivel de desarrollo de un niño, que en algunos casos aún no pueden expresarse verbalmente, ni menos responder una prueba escrita, como podrían hacerlo los profesores de otros grupos etarios.

En efecto, si los estudios evidencian que las soluciones a la desigualdad radican en la posibilidad de acceder a una educación desde temprana edad, resulta cuando menos relevante indagar en qué condiciones se encuentra la profesión que hoy tiene a cargo esta importante tarea.

OBJETIVOS

La presente investigación se articula de acuerdo con los siguientes objetivos generales y específicos:

Objetivo General

Conocer qué características del desarrollo profesional de los educadores de párvulos en Chile están más relacionadas con sus niveles de preparación pedagógica y disciplinar.

Objetivos Específicos

1. Caracterizar la carrera docente de los educadores de párvulos en Chile.
2. Evaluar el nivel de conocimientos pedagógicos y disciplinares de los educadores de párvulos en Chile.
3. Comparar el nivel de conocimientos pedagógicos y disciplinares de los educadores de párvulos con la percepción que éstos tienen de la misma.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

LA PROFESIONALIZACIÓN DE LOS EDUCADORES DE LA PRIMERA INFANCIA

En este capítulo se abordan los aspectos teóricos que contextualizan la profesionalización de la educación parvularia. Inicialmente se exponen las líneas teóricas sociológicas que estudian el desarrollo de las profesiones, desde las cuáles se definen algunos conceptos claves.

Posteriormente se revisan las referencias sobre la formación inicial docente, desde las cuáles se enmarcan algunos antecedentes relevantes sobre la formación inicial de los educadores de párvulos en Chile.

Luego se exponen los referentes actuales en torno a los diferentes sistemas que componen la carrera docente. A partir de ellos se revisan aspectos genéricos sobre las condiciones laborales de los educadores de párvulos en Chile y de su formación permanente. Todos estos elementos se consideran como claves dentro del análisis de profesionalización de este grupo.

1. Bases conceptuales del Desarrollo Profesional docente

La sociología de las profesiones es la disciplina que estudia a los grupos ocupacionales, y lo hace principalmente bajo tres corrientes o enfoques:

1.1 Enfoque estructural funcionalista

El enfoque estructural funcionalista se sustenta en la idea de sociedad como un sistema en el que sus elementos desarrollan funciones que permiten su adaptación a las condiciones cambiantes del medio. Este enfoque plantea que las profesiones poseen características y rasgos propios; y que desarrollan funciones que son muy valoradas por la sociedad.

Bajo esta corriente se entiende que las profesiones deben cumplir con ciertos requisitos para ser denominadas como tal y a la vez, busca identificar las características que las tipifican entre ellas. Entre las caracterizaciones que se han hecho y que identifican los elementos que debería componer una ocupación para ascender al status de profesión, se encuentra la propuesta de Hoyle, quien se basa en un modelo compuesto por once requisitos, y una de las que ha sido más difundidas.

Para este autor, los elementos básicos que debe tener toda ocupación para acceder al status de profesión son:

- 1. Desempeñar una función socialmente importante*
- 2. La realización de un ejercicio que requiere un grado considerable de habilidad.*
- 3. El desarrollo de esta habilidad mediante su ejercicio en situaciones en las que se producen nuevos problemas a solucionar.*
- 4. Un cuerpo de conocimientos sistemáticos.*
- 5. Formación especializada de larga duración*
- 6. Socialización de los valores profesionales.*
- 7. Intereses del cliente y código ético.*

8. *Formación en ejercicio*
9. *Autonomía en las decisiones profesionales*
10. *Desempeño de rol importante en la configuración de la política pública, el control sobre el ejercicio de las responsabilidades profesionales individuales y alto grado de autonomía respecto al Estado.*
11. *Prestigio y una remuneración elevada.* (en E. Molina, 2004).

A partir de esta extensa caracterización se han hecho otras propuestas, las que han coincidido entre sí en algunos elementos dejando fuera otros. De los elementos que se repiten entre distintos los autores como propios de cualquier profesión encontramos:

1. *Contar con un cuerpo de conocimientos sistemáticos y específicos.*
2. *Tener formación y certificación de sus miembros en escuelas especialmente destinadas para ello.*
3. *Contar con un cuerpo de normas de conductas que orienta la ética de sus miembros y que está basada en la disposición al servicio social.*
4. *Importantes consecuencias sociales*
5. *Autonomía en las decisiones*
6. *Valoración Social y prestigio*
7. *Remuneración elevada*

De acuerdo a esta corriente las ocupaciones que carecen de uno o varios de estos elementos, no corresponderían a profesiones, sino a semi-profesiones o cuasi profesiones. La docencia en general, y la educación parvularia en particular, son desde un punto de vista legislativo actividades profesionales; sin embargo, el análisis de cada uno de los requisitos que debe cumplir una actividad para ser considerada como tal, ubica a los profesores y educadores de párvulos en la categoría de semi o cuasi profesionales, con las consecuencias sociales que esto implica. Las semi profesiones según M. Fernández (2001) están:

Generalmente formadas por grupos asalariados, a menudo parte de burocracias públicas, cuyo nivel de formación es similar al de los profesionales liberales. Grupos que están sometidos a la autoridad de sus empleadores pero que pugnan por

mantener o ampliar su autonomía en el proceso de trabajo y sus ventajas relativas en la distribución de la renta, el poder y el prestigio.

Asumiendo esta realidad como un hecho, al menos en Chile, nuestra propuesta se sustenta sobre la convicción de que no todos los elementos expuesto anteriormente, tienen el mismo nivel, y que existen elementos que serían causales de que una ocupación se considere profesión, mientras que otros, son un efecto que se produce en esa ocupación cuando ya es considerada como tal.

Al respecto, consideramos que tanto la formación y saber profesional, la ética, la organización profesional y las consecuencias sociales constituyen las causas por las que una ocupación alcanza socialmente el nivel de profesión, mientras que la autonomía, el prestigio y las remuneraciones elevadas, son los efectos de haber accedido al estatus de profesión.

Con este segundo grupo se genera una suerte de círculo vicioso, ya que si bien son elementos necesarios para que una ocupación se considere profesión, son a la vez los efectos sociales y económicos de esa misma situación; lo que nos ubica en un escenario más auspicioso y nítido de cara a la tarea de profesionalizar la educación parvularia.

En este sentido, contar con un cuerpo de conocimientos científico y especializado, una rigurosa formación y certificación para pertenecer a dicha profesión, una orientación ética en el actuar de sus miembros y orientada al servicio social, en conjunto con una organización que autorregule las condiciones de la profesión son los elementos que permitirán que los educadoras de párvulos realicen una actividad con grandes consecuencias sociales; a través de los cuáles pueden ganar la confianza de la sociedad y obtener la autonomía, el prestigio y la retribución económica que merecen.

1.2 Enfoque neoweberiano

El enfoque neoweberiano, centra sus estudios en encontrar los contenidos reales, sociales e históricos de las profesionales en el capitalismo avanzado. Entre estos contenidos se encuentra la relación entre la burocracia y la autonomía profesional; y la relación entre el monopolio del saber profesional con sus efectos en el status, el poder y los privilegios sociales. (J. Medina 2006, p.37).

Dentro de esta corriente los trabajos de M. Sarfatti Larson (1977, 1988, 1989) son un referente obligado. Este autor analiza las limitaciones que los procesos históricos de burocratización imponen para que las ocupaciones no alcancen todos los atributos que identifica la corriente funcionalista.

Junto con ello analiza también cómo el cierre social -que han provocado algunos grupos ocupacionales para controlar la actividad por ejemplo a través del acceso, la acreditación, definición de estándares- han generado una monopolización de la ocupación avalada y legislada por el Estado, so excusa de contar con un saber profesional científico, especializado y único que los consolida como exclusivos miembros de una ocupación facultada para resolver ciertas necesidades y problemáticas sociales.

1.3 Enfoque neomarxista

Finalmente el enfoque neomarxista estudia a las profesiones y sus condiciones laborales tendientes a reducir la autonomía de su actividad y a producir su proletarización. La proletarización es el proceso por el cual se transforman las condiciones de trabajo de un grupo ocupacional ubicando a sus miembros cerca de la clase obrera.

La proletarización es una tendencia de las organizaciones y de los procesos de trabajo del sistema capitalista que se caracteriza por una creciente división de la mano de obra, separando a quienes *piensan* de quienes *ejecutan* ciertas tareas.

Esta tendencia se caracteriza además, por fomentar una rutinización de las tareas de alto nivel, un mayor control sobre las fases de producción, un aumento en el volumen de trabajo, y una disminución en los niveles de capacitación (Densmore, 1990).

La cadena que se produce para la proletarización se inicia cuando el capitalismo -que busca la rentabilidad económica- fragmenta el proceso de producción en unidades especializadas, lo que se provoca que los miembros de un grupo laboral pierdan la visión de conjunto y la comprensión del significado al realizar tareas rutinarias, generándose una descalificación de los miembros de ese grupo laboral.

En este contexto, se pierde la unidad entre la concepción y ejecución de las labores, siendo algunos los encargados de ejecutar las tareas que piensan otros denominados generalmente expertos. Esta situación produce una pérdida de la autonomía y el control del propio trabajo.

Aun considerando estas tres corrientes y sus diferencias, es posible identificar elementos que permiten hacer una definición del término profesión. Desde el punto de vista etimológico el término *profesión* indica una actividad voluntaria, realizada por interés y afecto, que implica tener ciertas creencias y adoptar ciertas reglas; ya que la palabra profesión proviene del latín *professio-onis*, que significa *acción y efecto de profesar*.

El concepto de profesional no es un concepto neutral, denominar profesional a alguien con un determinado título implica proyectar fuertes connotaciones sociales que suelen culminar con la diferenciación jerárquica de aquellos que poseen ciertos conocimientos y competencias, y quienes no la poseen. En efecto, la situación profesional se caracteriza por el hecho de que una persona experta recibe una consulta procedente de un cliente ignorante, que manifiesta una confianza absoluta en el consejo que se le brinda (Musgrave, 1982, p.200).

Sustentándonos en esta concepción consideramos que, de todos los elementos que diferencian una actividad profesional de una que no lo es, el *conocimiento experto* es sin duda el más importante. Ser profesional implica desarrollar una labor específica, valorada y reconocida socialmente por estar fundada en un sólido cuerpo de conocimientos que permiten satisfacer ciertas necesidades sociales.

Por lo anterior –y para efectos de este trabajo- definiremos profesión como *una ocupación que cuenta con la confianza de la sociedad para asignarle la tarea de satisfacer con autonomía ciertas necesidades de alta importancia, debido a que cuenta con miembros formados y certificados rigurosamente para dominar un cuerpo de conocimientos sistemáticos y específicos, los que -regidos por normas de conductas éticas- permiten cumplir la labor encomendada por la sociedad.*

Esta definición tiene valores implícitos que no se pueden obviar, los que se fundan en la creencia de que la valoración y el status social se alcanzan sólo en la medida que se ha demostrado primero su merecimiento, y no al revés. En este sentido, este trabajo se sustenta en la concepción de que la profesionalidad -entendida como la cualidad y la actitud para ejercer una profesión con calidad- se constituye como un requisito indispensable para conformar una profesión que aspira a obtener un mejor reconocimiento social, y requiere a su vez un compromiso con el desarrollo profesional.

1.4 Dimensiones de Desarrollo Profesional

El término de desarrollo profesional cuenta en la literatura con una amplia nómina de definiciones, y en cada una de ellas se resaltan distintos aspectos que lo componen, en desmedro de otros. En este sentido, el aporte de Howey, quien plantea que el desarrollo profesional de los docentes está constituido por dimensiones que amplían el espectro de lo pedagógico, parece ser una visión más idónea al momento de analizar una profesión que tiene intrínsecamente arraigado en su rol, la formación de otros seres humanos.

De acuerdo con Howey, el desarrollo profesional está constituido por cuatro dimensiones: a) la dimensión pedagógica, b) la dimensión de conocimiento y comprensión de sí mismo, c) la dimensión cognitiva teórica, y d) la dimensión profesional.

La dimensión pedagógica está constituida por el desarrollo de todas las habilidades y competencias didácticas del educador. Esta dimensión es la que suele asociarse al concepto de desarrollo profesional, y es en esta dimensión donde se centran mayormente las actividades de formación permanente de los docentes.

La dimensión de conocimiento y comprensión de sí mismo es la que se refiere al desarrollo de aspectos de madurez personal, autoconocimiento y estabilidad emocional. Esta dimensión es poco considerada en el proceso de formación inicial, y también en la formación permanente.

La dimensión cognitiva-teórica por su parte, se refiere al desarrollo del conocimiento sobre la propia práctica docente, generado a partir de procesos reflexivos y de potenciación del procesamiento de la información.

Finalmente la dimensión profesional se refiere a los aspectos que tienen relación con la carrera docente. Esta dimensión implica el desarrollo profesional desde una visión administrativa.

FORMACIÓN INICIAL

1. Panorama General de la Formación Inicial docente en Chile

La formación de los educadores de párvulos es, por un lado, una fuente de demostrada incidencia en la calidad de los aprendizajes de los niños, y por otro, una de las variables menos estudiadas en materia educativa a nivel nacional. Esto se debe, según J. García Huidobro, a que este es un tema sobre el cual el país no ha necesitado hablar.

En el año 2005 la Comisión sobre Formación Inicial docente creada por el Ministerio de Educación de Chile para proponer los lineamientos de las políticas que debían implementarse a fin de elevar la calidad de la formación del profesorado, emitió un informe en el que dio cuenta de los resultados de un análisis en el que revisó el estado de la formación inicial de los profesores.

A partir de la identificación de los principales nudos problemáticos plasmados en dicho instrumento, se firmó un compromiso por la Calidad de la Formación Inicial docente entre 46 Rectores de Universidades e Institutos Profesionales que impartían carreras de Pedagogía, el Colegio de Profesores y el Ministerio de Educación.

El espíritu que se venía mostrando desde hacía tiempo era el de alinear los esfuerzos para contribuir a fortalecer la formación inicial de estos profesionales, en el entendido nacional de que una mejora en la calidad de la educación requiere de profesores con características específicas.

Trece fueron los nudos que en el aquel momento se detectaron sobre la materia en torno a tres áreas: gestión institucional, currículos de formación y actores del sistema.

Sobre la gestión institucional la comisión identificó que los mecanismos de aseguramiento de la calidad por parte del estado eran débiles y los de autorregulación de las instituciones formadoras también; planteó que no había relación entre el discurso nacional sobre la importancia de la formación de profesores y la importancia que a nivel institucional se le asigna a esta misma área, lo que se evidencia tanto en la asignación de recursos a las carreras de Pedagogía como en las prácticas y sistemas administrativos en general.

Se encontró una gran cantidad de programas especiales de formación docente, con carentes condiciones para ofrecer una formación de calidad y se detectó que los índices de producción científica en educación, emanados de las mismas Escuelas y Facultades de Educación, era muy escasa.

A nivel curricular se criticó la falta de un saber pedagógico propio que articulase las profesiones de Pedagogía. También fueron objetos de crítica la escasa unión entre la formación de especialidad y la formación pedagógica, la ausencia de un eje curricular destinado al trabajo con la diversidad, la ausencia de programas orientados a la formación de profesores de enseñanza media técnico profesional, y la escasa adecuación de las instituciones formadoras a las demandas y necesidades sociales y a los cambios.

En relación a los actores del sistema se observó que el desarrollo profesional de los docentes a cargo de la formación de profesores es escaso, y que no hay políticas que apunten a la mejora de dicha condición. Por otro lado se consideró que las instituciones no se estaban haciendo responsables de suplir las carencias con las que ingresan los alumnos a estudiar Pedagogía. Finalmente se observa un nulo apoyo para la inserción de los profesores en el campo laboral.

A partir de este diagnóstico, el Gobierno de entonces crea el Programa para el Fomento a la calidad de la Formación Inicial, el cual tiene entre sus líneas de acción implementar el Programa Inicia, programa que tiene tres líneas estratégicas de acción.

La primera tiene como objetivo definir Orientaciones y Estándares para la Formación Inicial de los Profesores. Estos estándares describirán para cada carrera de Pedagogía lo que cada docente debe saber para desempeñarse de forma satisfactoria.

La segunda línea se centra en la aplicación de una evaluación diagnóstica para los egresados de las carreras de Pedagogía de las distintas instituciones públicas y privadas, en la que se miden los conocimientos y habilidades generales consideradas necesarias para un desempeño adecuado como docente.

Finalmente, la tercera línea tiene como foco ofrecer apoyo a las instituciones para el mejoramiento de las carreras de Pedagogía a través de fondos concursables, así como el apoyo a la inserción profesional de docentes principiantes a través de la implementación de un sistema de mentorías.

Para los egresados de educación parvularia la evaluación está compuesta de una prueba de conocimientos pedagógicos y disciplinarios, una prueba de habilidades de comunicación escrita y otra de habilidades básicas de uso de TICS. Los resultados de estas evaluaciones fueron confidenciales hasta el año 2010, sólo se publicaron datos a nivel nacional.

En el año 2011, se introduce una normativa que permite dar a conocer los resultados específicos que obtienen los alumnos en cada institución. Esta modificación - que abrió un gran debate- permitió identificar a las instituciones que contribuyen a formar docentes con las habilidades y los conocimientos que requiere el país, y aquellas que deben reformular sus propuestas para cumplir con este objetivo.

2. Acceso a la Formación como Educador de Párvulos

Al revisar la evolución de las matriculas en la carrera de educación parvularia en los últimos años se observa una tendencia muy leve a la baja hasta el año 2007, momento en

el que la matrícula experimenta una brusca alza que se estabiliza al año siguiente y que vuelve a producirse en el año 2010, alcanzando una tasa de 15.135 personas.

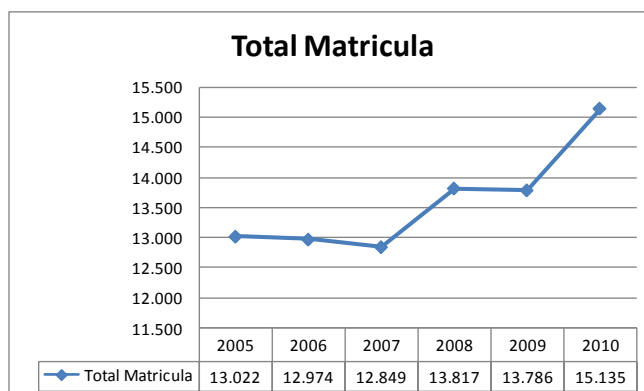


Figura 2: "Evolución de la matrícula en la carrera educación parvularia." (Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Ministerio de Educación de Chile, SIES, 2010).

Al analizar las cifras por tipo de institución también se observan leves movimientos entre el año 2009 y el año 2010. La gráfica permite visualizar un comportamiento sostenido hasta el 2009, momento en el que se ve una marcada tendencia a disminuir la matrícula en universidades y a aumentar en institutos profesionales. Pese a ello, y por tratarse de un movimiento que sólo se observa en un año, consideramos que es poco tiempo para emitir juicios al respecto.

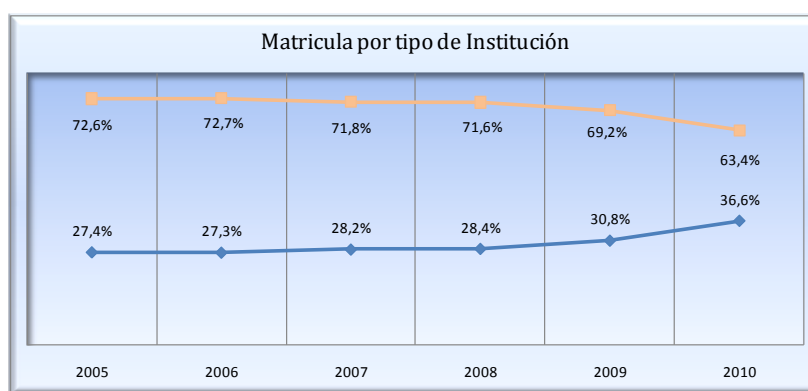


Figura 3: "Evolución de la matrícula en la carrera educación parvularia según tipo de Institución." (Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Ministerio de Educación de Chile, SIES, 2010).

Al revisar las características de quienes ingresan a estudiar la carrera de educación parvularia encontramos que –al igual que la mayoría de las carreras de Pedagogía- esta carrera tiene una marcada tendencia femenina. La participación de los varones en esta carrera es casi inexistente, y alcanza sólo un 0,4% en el año 2010.

Datos	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Suma de Matrícula total hombres	63	97	118	66	77	71
Suma de Matrícula total mujeres	12.959	12.877	12.731	13.751	13.709	15.064
Total	13.022	12.974	12.849	13.817	13.786	15.135

Tabla 4: “Evolución de la matrícula en carreras de educación parvularia según género” (Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Ministerio de Educación de Chile, SIES, 2010).

Al analizar algunos indicadores académicos entregados por el Ministerio de Educación, es posible identificar que los alumnos que ingresan a las carreras de educación parvularia lo hacen con puntajes promedios que bordean los 500 puntos. Esto sólo considerando los datos correspondientes al año 2010, donde sólo el 47,5% de los programas de educación parvularia tuvo como requisito de ingreso haber rendido la Prueba de Selección Universitaria PSU.

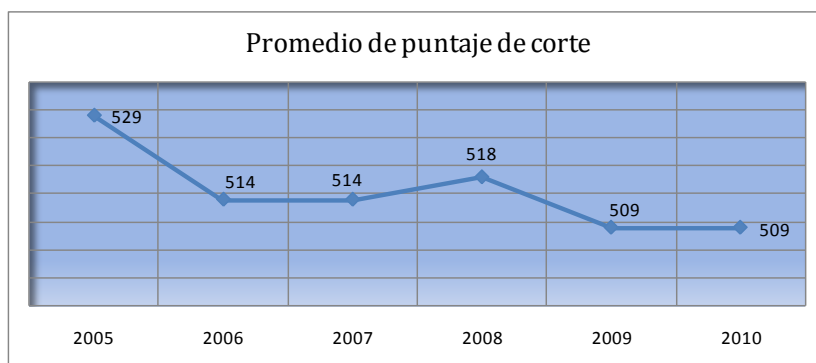


Figura 4: “Evolución del promedio de puntaje de corte en la carrera educación parvularia.” (Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Ministerio de Educación de Chile, SIES, 2010).

Estos datos concuerdan con aquellos que describen el nivel promedio de desempeño de estos candidatos durante la enseñanza media. La siguiente gráfica muestra que, salvo en los años 2007 y 2008, no hay grandes diferencias en los promedios de las calificaciones de la enseñanza media a lo largo del tiempo, ni tampoco entre quienes ingresan a

estudiar esta profesión a Universidades en comparación con los que ingresan a Institutos Profesionales.

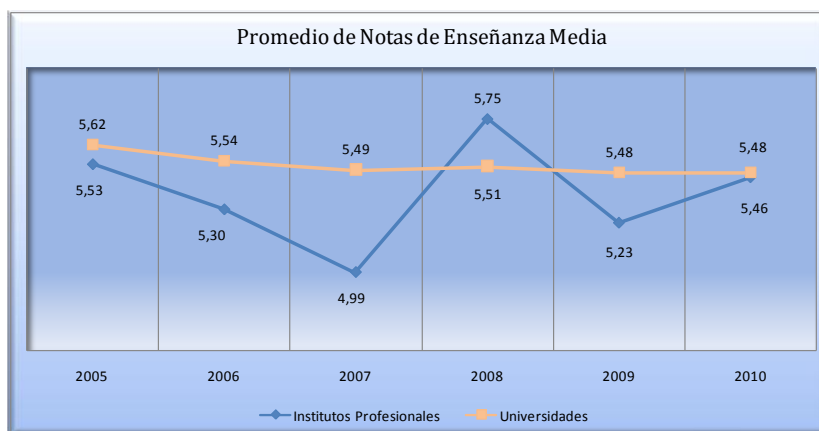


Figura 5: “Evolución del promedio de notas de Enseñanza media de los matriculados en educación parvularia según tipo de Institución.” (Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Ministerio de Educación de Chile, SIES, 2010).

Considerando los datos de los últimos 6 años, se observa que aquellos alumnos que ingresan a las universidades lo hacen con un promedio de 5.50, mientras que aquellos lo hacen a Institutos Profesionales lo hacen con un promedio de 5.37; ambos en una escala de notas que va desde el 1,0 al 7,0.

Al analizar otro tipo de requisitos para el ingreso a la carrera, destaca el requisito de entrevista personal, la cual es solicitada para ingresar al 17,5% de los programas que impartieron educación parvularia en el año 2010. Junto con esto, resulta curioso, que sólo el 1,8% de los programas -todos correspondientes al Instituto Profesional Los Leones- solicite como requisito un test psicológico para entrar a estudiar una carrera en la que el equilibrio y salud psicológica es requisito inherente.



Figura 6: "Requisitos de ingreso a la carrera educación parvularia." (Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Ministerio de Educación de Chile, SIES, 2010).

Durante el último tiempo, en nuestro país se ha reconocido la estrecha relación entre el origen socioeconómico de un niño y sus resultados académicos. Las desigualdades sociales se muestran directamente influidas por el tipo de establecimiento del que provienen los alumnos. Por este motivo –lamentablemente- revisar la procedencia de los alumnos que ingresan a las carreras de Pedagogía, sirve como una variable que permite inferir la condición socioeconómica de éstos; y lo que es peor aún, sirve para predecir el nivel académico que tienen al momento de ingresar.

El siguiente gráfico nos muestra que la carrera profesional de educador de párvulos, tanto en Institutos Profesionales como en Universidades, es alimentada por alumnos que provienen mayoritariamente de establecimientos particulares subvencionados y municipales.

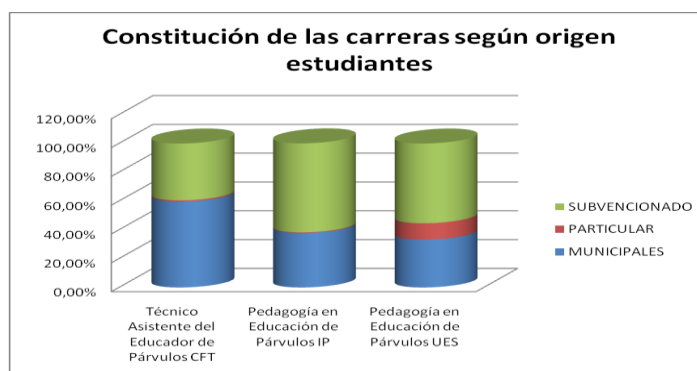


Figura 7: "Constitución de las carreras según establecimiento de origen de los estudiantes" (Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Ministerio de Educación de Chile, SIES, 2010).

El porcentaje de alumnos que proviene de colegios particulares pagados -que son los establecimientos donde se concentra el porcentaje de población de mayores ingresos del país, y que logran mejores resultados en pruebas estandarizadas- es mínimo, y solo perceptible en la carrera profesional que se imparte en Universidades; ya que para la carrera profesional de institutos profesionales y la carrera técnica del área, la cifra de alumnos pertenecientes a este segmento de la población que cumple mejores condiciones socioeconómicas es prácticamente imperceptible.

3. Características de los Estudios Superiores en Educación Parvularia

De acuerdo a los registros del Ministerio de Educación, el año 2010 se dictaron 160 programas de educación parvularia. La mayoría de los programas se ofrecen en la Región Metropolitana, capital de Chile, seguida por la Región del Bío Bío y luego por la Región de Valparaíso. Entre estas tres regiones se concentran casi el 60% de los programas, y los restantes se reparten entre las 11 regiones faltantes.

En el siguiente cuadro se observa que entre el año 2005 y el año 2010 hay una leve tendencia a aumentar la oferta de la carrera a nivel nacional. Las regiones donde hubo mayor incremento de programas fueron la de Coquimbo al norte de Chile y la del Bío Bío al sur, ambas con seis programas más entre ese período de tiempo. Junto a ello se observa que hay sólo cuatro regiones que bajaron su número de programas para la carrera de educación parvularia. La Región Metropolitana y la de Valparaíso cerraron dos programas y la de Magallanes y Tarapacá cerraron un programa.

Número de Programas de educación parvularia por Región						
	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Región de Tarapacá	6	5	5	5	5	5
Región de Antofagasta	5	7	6	7	10	9
Región de Atacama	2	2	2	2	2	2
Región de Coquimbo	8	10	10	11	13	14
Región de Valparaíso	23	23	20	19	22	21
Región General Bernardo O'Higgins	3	3	3	5	5	6
Región del Maule	6	8	8	7	8	8
Región del Bío-Bío	18	21	20	24	22	24
Región de la Araucanía	4	4	4	5	5	5
Región de los Lagos	4	4	3	6	8	7
Región de Magallanes	3	3	3	2	2	2
Región Metropolitana	52	57	58	60	57	50
Región de Los Ríos	1	1		1	2	2
Región de Arica y Parinacota	3	4	3	3	5	5
Total de Programas en Chile	138	152	145	157	166	160

Tabla 5: "Programas de educación parvularia por Región" (Fuente: Elaboración propia a partir de datos de MINEDUC, SIES, 2010)

Del total de programas ofertados entre el año 2005 y el año 2010, el 96,9% corresponde a programas regulares y el 3,1% a programas especiales. Estas mismas proporciones, se encuentran al revisar sólo las cifras del año 2010, período en el que se encontraban 3 de 5 programas especiales en proceso de cierre lo que equivale al 60%, mientras que de los programas regulares sólo el 22,5% se encontraba en proceso de cierre. Esto parece indicar que la tendencia ha sido disminuir la cantidad de programas especiales ofertados.

Tipo Programa	Año	Programa en Cierre	Programa Vigente	Total general
Programa Especial	2005	1	3	4
	2006	2	4	6
	2007	1	4	5
	2008	2	2	4
	2009		5	5
	2010	3	2	5
Total Programa Especial		9	20	29

Tabla 6: "Evolución de vigencia de Programas de educación parvularia" (Fuente: Elaboración propia a partir de datos de MINEDUC, SIES, 2010).

Tipo Programa	Año	Programa en Cierre	Programa Vigente	Total general
Programa Regular	2005	7	127	134
	2006	22	124	146
	2007	15	125	140
	2008	21	132	153
	2009	39	122	161
	2010	35	120	155
Total Programa Regular		139	750	889
Total general		148	770	918

Tabla 6: "Evolución de vigencia de Programas de educación parvularia" (Fuente: Elaboración propia a partir de datos de MINEDUC, SIES, 2010).

En relación a la titulación a la que se accede en cada programa y considerando los antecedentes del año 2010, se observa una oferta con poca especialización. El 91,8% de los programas regulares vigentes ofrecieron título de educador de Párvulo sin mención u otra especialidad añadida, y sólo el 8,2% ofreció el título de educador de párvulos con especialidad en educación bilingüe, educación básica (completa e inicial) o psicopedagogía.

Tipo Programa	Nombre Carrera	2005	2006	2007	2008	2009	2010	Total General
Programa Especial	Educación parvularia (P.E.)	4	6	5	4	5	5	29
	Total Programa Especial	4	6	5	4	5	5	29
Programa Regular	Educación de párvulos	129	136	129	143	153	147	837
	Educación parvularia bilingüe			1	1	1	1	4
	Educación parvularia y básica Inicial	2	6	6	5	3	3	25
	Educación parvularia y psicopedagogía	1	2	2	2	2	2	11
	Pedagogía en Ed. parvularia y básica	2	2	2	2	2	2	12
Total Programa Regular		134	146	140	153	161	155	889
Total General		138	152	145	157	166	160	918

Tabla 7: "Evolución de vigencia de Programas de educación parvularia según tipo" (Fuente: Elaboración propia a partir de datos de MINEDUC, SIES, 2010).

En relación a la duración de los programas de educación parvularia en Chile, el promedio de duración del total de los estudios es de 9,1 semestres en los programas regulares, y de 6,6 semestres en los programas especiales.

La tendencia internacional en la formación inicial de educadores de párvulos es a dictar programas de menor duración que en Chile, variando desde 1 a 3 años, excepto en Australia y Colombia donde la duración es similar a la de nuestro país. Sin embargo, los requisitos de ingreso tienen exigencias más elevadas, ya que son programas de estudios que han sido pensados para personas que ya tienen experiencia laboral con niños y que son una combinación con otros estudios.

En este sentido, la tendencia es a ofrecer programas de licenciatura y pregrado por aproximadamente 3 años, en la que se imparten más cursos de formación general; y luego estudios posteriores –postítulos o postgrados- que facultan para el trabajo directo con niños. Por consiguiente, el hecho de que la duración de los programas sea menor no es sinónimo de menor preparación, más bien al contrario, la preparación para el trabajo con niños requiere de estudios posteriores y especializaciones que se añaden a los estudios generales previos.

En esta línea destaca la modalidad implementada por algunas instituciones de Inglaterra y Australia donde la formación de pregrado otorga el título de *Bachelor en estudios de educación e infancia*. Con esta titulación se habilita a las personas para trabajar en investigación y en programas de intervención. Pero para acceder al trabajo directo con niños se debe poseer un título de especialización entregados en estudios posteriores. .

Junto con esto, se observa una tendencia internacional a ampliar el tramo etario con el que trabajan los educadores de párvulos, atendiendo a niños de hasta 8 años. Esta modalidad de formación la consideramos beneficiosa, ya que la preparación para atender a niños de hasta 8 años favorece la articulación con la educación básica.

En relación a los aranceles de estos programas de estudios, se observa que existe una diferencia de aproximadamente \$500.000 equivalentes a U\$1.000 entre el promedio que cobran los Institutos Profesionales y lo que cobran las Universidades. El siguiente cuadro permite identificar que los aranceles más altos en Institutos Profesionales se encuentran

en la Región de Valparaíso, mientras que los más bajos se encuentran en la Región Metropolitana.

Tipo Institución	Región	2005	2006	2007	2008	2009	2010	Total general
I.P.	2	\$ 800.000	\$ 800.000	\$ 800.000	\$ 800.000	\$ 850.000	\$ 850.000	\$ 822.222
	4	\$ 821.333	\$ 828.333	\$ 848.833	\$ 859.960	\$ 928.342	\$ 951.275	\$ 873.781
	5	\$ 923.750	\$ 930.000	\$ 980.250	\$ 1.023.750	\$ 1.123.765	\$ 1.224.000	\$ 1.026.003
	6					\$ 859.674	\$ 876.867	\$ 868.271
	7	\$ 845.000	\$ 900.000	\$ 850.000				\$ 860.000
	8	\$ 681.854	\$ 690.625	\$ 755.429	\$ 881.714	\$ 893.922	\$ 902.857	\$ 796.226
	10				\$ 850.000	\$ 870.000	\$ 870.000	\$ 863.333
	13	\$ 682.044	\$ 693.343	\$ 718.239	\$ 780.206	\$ 825.779	\$ 887.794	\$ 758.338
Total I.P.		\$ 740.987	\$ 746.348	\$ 782.028	\$ 845.327	\$ 894.744	\$ 928.803	\$ 821.578

Tabla 8: "Evolución de aranceles en Institutos Profesionales según regiones" (Fuente: Elaboración propia a partir de datos de MINEDUC, SIES, 2010).

Situación diferente se observa al analizar los aranceles de las Universidades, donde los más bajos se encuentran en la Región de Los Lagos y los más altos corresponden a la Región Metropolitana seguida por la Región de Valparaíso.

Tipo Institución	Región	2005	2006	2007	2008	2009	2010	Total general
Universidad	1	\$ 1.146.250	\$ 1.245.000	\$ 1.301.000	\$ 1.405.000	\$ 1.515.400	\$ 1.522.750	\$ 1.357.429
	2	\$ 1.251.500	\$ 1.275.260	\$ 1.323.776	\$ 1.483.333	\$ 1.384.833	\$ 1.443.770	\$ 1.353.596
	3	\$ 1.414.825	\$ 1.450.000	\$ 1.352.500	\$ 1.466.750	\$ 1.575.000	\$ 1.615.000	\$ 1.479.012
	4	\$ 1.094.000	\$ 1.274.849	\$ 1.218.018	\$ 1.139.021	\$ 1.229.083	\$ 1.255.380	\$ 1.208.903
	5	\$ 1.249.716	\$ 1.386.185	\$ 1.448.710	\$ 1.572.060	\$ 1.740.927	\$ 1.733.026	\$ 1.510.307
	6	\$ 1.168.000	\$ 1.198.667	\$ 1.235.333	\$ 1.305.000	\$ 1.470.000	\$ 1.490.700	\$ 1.289.160
	7	\$ 1.084.720	\$ 1.150.895	\$ 1.231.600	\$ 1.292.800	\$ 1.508.426	\$ 1.433.840	\$ 1.297.837
	8	\$ 1.147.851	\$ 1.207.776	\$ 1.260.612	\$ 1.400.667	\$ 1.458.911	\$ 1.533.608	\$ 1.333.824
	9	\$ 1.174.000	\$ 1.270.700	\$ 1.285.013	\$ 1.407.370	\$ 1.427.804	\$ 1.470.694	\$ 1.339.263
	10	\$ 864.201	\$ 957.500	\$ 976.881	\$ 1.095.000	\$ 1.195.000	\$ 1.237.707	\$ 1.037.223
	12	\$ 1.591.333	\$ 1.600.667	\$ 1.651.333	\$ 1.893.718	\$ 1.966.500	\$ 1.768.500	\$ 1.719.162
	13	\$ 1.394.632	\$ 1.472.368	\$ 1.486.772	\$ 1.556.953	\$ 1.725.356	\$ 1.788.630	\$ 1.561.810
	14	\$ 903.401					\$ 1.170.000	\$ 1.036.701
	15	\$ 1.040.000	\$ 1.111.233	\$ 1.034.667	\$ 1.315.000	\$ 1.418.000	\$ 1.271.333	\$ 1.177.356
Total Univ.		\$ 1.255.012	\$ 1.347.741	\$ 1.367.098	\$ 1.471.784	\$ 1.583.551	\$ 1.603.676	\$ 1.433.301
Total General		\$ 1.129.542	\$ 1.210.658	\$ 1.236.112	\$ 1.320.222	\$ 1.411.349	\$ 1.443.255	\$ 1.288.187

Tabla 9: "Evolución de aranceles en Universidades según regiones" (Fuente: Elaboración propia a partir de datos de MINEDUC, SIES, 2010).

3.1 Mallas Curriculares de Educación Parvularia

Al revisar los estudios nacionales que analizan los planes de estudios de los programas de educación parvularia se detecta baja producción científica en esta línea. Pese a ello, algunos estudios descriptivos permiten identificar ciertas características comunes entre los distintos programas. Entre los más recientes y solventes sobre este tema se encuentra el de J. García Huidobro (2006). En este estudio se detectó que el número de cursos que constituyen el programa completo entre las distintas universidades es muy dispar, encontrando por ejemplo instituciones que con 26 cursos componen la formación completa, mientras que en otras lo hacen con 54 cursos.

Al analizar el énfasis de esos cursos, también se detectaron grandes diferencias entre instituciones. Pese a ello, los cursos de formación profesional son los que ocupan el mayor porcentaje de la carga académica:

Es claro que la educación parvularia es una formación altamente profesionalizante, por lo que se le da gran importancia a las materias referidas a la formación pedagógica y a los procesos educativos conducentes al crecimiento y aprendizaje de los niños, en tanto que el acento de muchas materias se pone en la práctica concreta y cotidiana de la profesión (J. García Huidobro, 2006, p.9).

Junto con ello se identificó que las prácticas pedagógicas son de gran importancia dentro de los planes de estudios, se inician en distintos semestres y se ofrecen en distintos momentos de la formación al igual como ocurre a nivel internacional. Existen bastantes programas que incluyen práctica desde el primer año, que se constituyen principalmente como actividades de observación más que como una aplicación práctica de los estudiantes, quienes, a medida que la formación avanza, van desarrollando actividades más autónomas.

Una de las deficiencias encontradas fue la formación para el desempeño en niveles de sala cuna. Este nivel educativo tiene grandes particularidades en comparación con los otros niveles. El tramo de edad que atiende -de 0 a 2 años- lo hace especialmente delicado, y por eso es una gran falencia en la profesión no contar con suficiente preparación dentro la formación de pregrado para atender a este grupo etario.

Internacionalmente los planes de estudios presentan asignaturas y área que no se observan generalmente en las de Chile como por ejemplo un segundo idioma, educación multicultural, tecnología y medios audiovisuales, vida saludable, diversidad e inclusión, y alfabetización múltiple. Por el contrario, administración y gestión son asignaturas que se ofrecen escasamente.

La formación sobre el trabajo con familia y comunidad tiene un enfoque interdisciplinario; es decir, se prepara a los alumnos para que aprenda cómo trabajar con redes y otros profesionales en conjunto, en lugar de buscar su experticia en el tema.

Los planes de estudios son poco flexibles y tienen dos grandes deficiencias generalizadas: una referente a la formación en el área de Biología, lo que es particularmente grave actualmente si consideramos que una parte importante de los conocimientos que ha desarrollado la ciencia en el último tiempo, sobre el aprendizaje en seres humanos proviene del ámbito de las Neurociencias. Y otra, referente a la formación en cuidados de la salud.

Sobre la homogeneidad o heterogeneidad en la oferta formativa, este estudio encontró que sólo 2 de los 78 cursos se dictan en todos los planes de estudios de las distintas universidades estudiadas. Y que un tercio de los cursos se impartía sólo en una institución, lo que reflejaba una gran heterogeneidad en la formación de estos profesionales.

El eje común entre las distintas instituciones formadoras de educadores de párvulos es la Psicología del desarrollo y la práctica profesional, ambas asignaturas presentes en todas los planes de estudios estudiadas, y en las que el desarrollo psicosocial del niño con el que se trabajará, es el centro de la formación.

El estudio concluye indicando que se requiere más profundidad para que las educadoras se apropien críticamente de los sustentos teórico-prácticos desde los cuáles se pensó la última reforma curricular, ya que estos sustentos se materializan en una práctica pedagógica reflexiva e innovadora.

Por otro lado se reconoce que la educación parvularia está en un punto de inflexión debido a que históricamente se hizo énfasis en su rol asistencial, lo que generó carencias en los conocimientos de base y disciplinarios y en las herramientas técnico didácticas que permiten ampliar la estimulación del pensamiento, las funciones cognitivas y el lenguaje de los niños. Esta situación hoy está cambiando y produce a la vez un conflicto entre lo que se espera de este periodo educativo y lo que se hace en la práctica.

Estos antecedentes, sumados a la poca investigación y producción científica que se genera en educación parvularia y la formación de las profesionales a cargo de otros profesionales que no son de la especialidad, vislumbran un panorama de escaso desarrollo para la profesión.

CARRERA DOCENTE

Por carrera docente se entiende al sistema de ingreso, ejercicio, estabilidad, desarrollo, ascenso y retiro de aquellos que ejercen la profesión docente. La regulación de cada uno de estos componentes de una carrera docente ha cobrado creciente importancia en nuestro país. Los distintos actores sociales concuerdan en afirmar que Chile debe reformular las legislaciones vigentes sobre esta materia, que están contenidas en el actual Estatuto Profesional docente.

El Estatuto de los Profesionales de la Educación es la Ley Orgánica Constitucional que regula las condiciones de la carrera profesional para aquellos profesores que se desempeñen en el sistema público. Esta ley se firmó en el año 1991, a un año de haber recuperado la democracia en el país después de 18 años de dictadura.

Fue una ley que buscaba recuperar -en parte- los beneficios que los docentes habían perdido desde el año 1981 bajo el régimen militar de Augusto Pinochet Ugarte, cuando se inició el traspaso de la administración de la educación pública desde el estado a los municipios. Con este traspaso los docentes dejaron de ser funcionarios de estado y perdieron las condiciones que los regían hasta entonces en un estatuto especial, quedando sujetos al Código del Trabajo que regula el sector privado y, por consiguiente, afectos a los movimientos del mercado.

Por otro lado, el ajuste fiscal aplicado durante la dictadura militar y la crisis económica de 1982 generaron una disminución en las remuneraciones de los docentes de un 37,6%, cifra muy superior a la del resto de los trabajadores del país, quienes vieron disminuidas sus rentas en menos de un 4%.

Al respecto, H. Beyer y P. Araneda (2009) exponen: “En ese contexto, el primer gobierno tenía que dar señales que dignificaran la profesión docente. Sin un reconocimiento de esa

dignidad es muy difícil lograr un sistema educativo de calidad” (p.417). Fue así como se promulgó el estatuto docente que rige hasta la actualidad, y que está caracterizado por una excesiva estabilidad laboral, la que ejerce su función, aunque el desempeño del docente sea precario.

Si bien existe consenso entre los diferentes actores del sistema en que se debe implementar crear una Carrera Profesional docente y actualizar el Estatuto docente, las características y condiciones de dicha carrera difieren bastante entre unos y otros.

1. Sistema de acceso a la profesión

En un estudio comparado entre 50 países de América Latina y Europa, la UNESCO analizó las características y condiciones de ingreso, desarrollo y retiro de los docentes. En relación a la selección de los profesores, este estudio detectó que en el ámbito internacional existen 3 tipos de acceso: a) Acceso por oposición, b) Acceso por concurso de méritos y c) Acceso por selección libre.

El acceso por oposición se caracteriza por tener como criterio de ordenación entre los candidatos, la calificación obtenida en un examen en el que se demuestren los conocimientos y aptitudes, tanto en la disciplina como en las habilidades de enseñanza. El acceso por concurso es aquel en el que el orden en las preferencias, está caracterizado por las aptitudes y méritos de los candidatos demostrados con certificados. Finalmente, el acceso por selección libre es aquella en la que no existe una regulación que establezca criterios comunes. Este tipo de acceso se caracteriza por seleccionar a los docentes de acuerdo con las pautas y criterios que el propio centro educativo o autoridad local definen.

En Chile el Estatuto docente define que, habiendo cumplido los requisitos de: a) Ser ciudadano, b) Haber cumplido reclutamiento militar (cuando proceda), c) Tener salud compatible y d) Estar en posesión de título profesional, un ciudadano puede integrar la

dotación docente³ bajo dos vías: a) Como titular, que corresponde a aquellos docentes que ingresan previo concurso público, o b) Como contratados, que corresponde a aquellos profesores que desempeñan labores docentes transitorias, experimentales, optativas, especiales o de reemplazo.

Los concursos deben ser publicados a través de convocatorias nacionales dos veces al año como mínimo. Las comisiones calificadoras de los concursos de docentes de educación parvularia, enseñanza básica, enseñanza media, directivo y técnico-pedagógico deberán estar compuestas por: a) El/la director(a) de Departamento de Administración Educacional Municipal, b) El/la directora(a) del establecimiento que tiene la vacante, y c) Un docente elegido por sorteo y que debe ser de la especialidad que se concurra.

En relación a la autoridad encargada de la selección y contratación, el mismo estudio de UNESCO define cuatro formas de selección: a) Autoridad central, cuando la máxima autoridad central es la responsable de la selección y contratación de los profesores y educadores; b) Autoridad educativa intermedia, cuando los responsables son autoridades de los municipios o provincias; c) Centro docente, cuando el responsable es el director del establecimiento, su junta directiva o consejo de administración; y d) Responsabilidad compartida, cuando la selección corresponde a dos o más autoridades.

En el caso de Chile, los concursos se desarrollan en dos etapas. En la primera, la comisión asigna un puntaje ponderado al desempeño profesional, la antigüedad y el perfeccionamiento, estableciendo un orden decreciente de los postulantes, para luego pasar a la segunda etapa en la que el alcalde después de cinco días nombra al seleccionado para ocupar la vacante; en el caso que éste docente renuncie se elige a su sucesor (Ley N° 19.170, Estatuto docente).

³ Se le denomina dotación docente al número total de profesionales de la educación que desempeñaran funciones de docencia o docencia directiva y técnico-pedagógica, tanto de establecimientos de la comuna como del organismo de administración, y que se expresa en horas cronológicas de trabajo semanal.

De acuerdo a los elementos revisados, M. Robalino y A. Körner (2006) reconocen cuatro modelos en el sistema de acceso a la profesión docente, que están definidos por el grado de descentralización y autonomía que tienen los centros sobre la organización del capital humano, y que se categorizan como *modelos puros* y *modelos intermedios*.

Dentro de los denominados modelos puros hay dos extremos. Por un lado están los países que tienen un *modelo autónomo*, que se caracterizan por contar en los centros con mucha autonomía para seleccionar, contratar y organizar al equipo de trabajo. Es aquí donde el acceso es por selección libre y no hay criterios estandarizados. Mientras que en su extremo se encuentran los países que tienen un *modelo centralizado*, en que la gestión del capital humano es responsabilidad de las autoridades centrales.

En este tipo de modelos se encuentran generalmente el tipo de acceso por oposiciones, y en ocasiones por concurso, generándose habitualmente una relación contractual como la de funcionario público.

Entre estos dos extremos se encuentran dos modelos intermedios, un *modelo con tendencia autónoma* en el que se encuentran varias características del modelo autónomo como la relación contractual u otra, pero en el que las autoridades locales son las responsables de la selección de los profesores; y el otro, el *modelo con tendencia centralizada*, que es el que tienen los países tradicionalmente centralizados en su administración pero que han tenido procesos de descentralización incompletos, por lo que una autoridad intermedia es la encargada de la selección del personal docente.

2. Sistemas de promoción

La regulación de los mecanismos y sistemas que imperan en el ámbito internacional para que un docente pueda ascender en la profesión docente, se basan en dos tipos: a) Promoción horizontal y b) Promoción vertical.

El tipo de promoción horizontal es aquel en el que a los profesores se les reconoce y recompensa su trabajo pero sin que éste implique un cambio en su labor de docente de aula; mientras que el tipo de promoción vertical implica un cambio en las funciones del docente, pasando por ejemplo, de Jefe de Unidad Técnico Pedagógica a Director de ciclo en el establecimiento.

Promoción horizontal: Dentro de la denominada promoción horizontal, se encuentran 2 tipos de reconocimiento y recompensa, la primera denominada *escalafón docente*, que corresponde a aquel reconocimiento en que el docente asciende dentro de una serie de categorías profesionales, por ejemplo de profesor acompañante a profesor titular. El escalafón puede ser usado para determinar los complementos en la remuneración o para obtener algún tipo de beneficio laboral o profesional, como por ejemplo ser prioridad en la elección de horario. La segunda denominada *incremento salarial* corresponde al reconocimiento a través del aumento de la remuneración de los docentes, pero sin que este aumento esté asociado a un ascenso en categorías profesionales.

Dentro de esta modalidad también es posible encontrar dos tipos de incremento salarial, uno a través de una *escala retributiva lineal* en la que existe un número determinado de niveles sucesivos que se van alcanzando en la medida que el docente cumple con una serie de criterios; y la otra, a y través de una *escala retributiva matricial* en la que el aumento de la remuneración de un profesor responde al cumplimiento de una serie de criterios, pero analizados y asignados en forma independiente entre sí.

De acuerdo a esta categorización Chile tiene un sistema de promoción horizontal con una escala retributiva matricial ya que la estructura salarial de los(as) educadores(as) de párvulos(as) que trabajan en el sector municipal está compuesto de la siguiente forma:

Remuneración Básica Mínima Nacional (RBMN): se calcula en base al valor mínimo de la hora cronológica fijado por la ley, multiplicado por el número de horas por las cuales se ha contratado al profesor. Adicionalmente se agregan las horas extras y algunos complementos pagados de forma esporádica.

Asignaciones especiales para configurar la carrera profesional: Las asignaciones especiales a las que pueden acceder son:

- Asignación de experiencia –bienios– 6,76% de la RBMN por los dos primeros años y 6,66% por cada 2 años adicionales, con un tope de 100% de la RBMN y 30 años de servicio.
- Asignación por perfeccionamiento –cursos, programas de post-título o post-grado, en instituciones reconocidas: hasta un 40% de la RBMN.
- Asignación por desempeño en condiciones difíciles –ubicación geográfica, marginalidad, extrema pobreza: hasta un 40% de la RBMN.
- Asignación por responsabilidad directiva responsabilidad técnico pedagógica. Hasta un 20% de la RBMN para funciones directivas y 10% para funciones técnico-pedagógicas.

Adicionalmente los profesores han ido incorporando a través de negociaciones gremiales algunas bonificaciones extras, entre las que se encuentran:

- La bonificación de reconocimiento profesional, la que se compone en un 75% de un bono por estar en posesión de título profesional y un 25% por mención.

- La bonificación proporcional que rige tanto para sostenedores privados como municipales, y que se calcula en base a los montos recibidos por una subvención adicional especialmente creada para estos fines.

Todas estas bonificaciones se basan en criterios de antigüedad laboral, formación continua, condiciones especiales y responsabilidades adicionales; y la crítica a esta estructura salarial es que no está basada en criterios de buen desempeño profesional. En esta línea H. Beyer y P. Araneda (2009) exponen:

Se genera, a través de todas estas bonificaciones, una compleja estructura salarial que hace muy rígida la definición de salarios sin que, además, como hemos sugerido, estos guarden relación con el desempeño de los establecimientos educacionales. La experiencia recogida de diversos mercados tanto nacionales como internacionales sugiere que una estructura salarial que está completamente desligada de la productividad o desempeño de una labor, sin importar demasiado cuál sea ella, rara vez produce resultados satisfactorios o que guarden alguna relación con lo que se invierte en esa área (p. 426).

En efecto, una estructura salarial que premia la permanencia y mantención en un lugar, en vez del buen desempeño; genera un perverso círculo en el que se observa que los municipios cuentan con una planta docente envejecida, y muchas veces carente de conocimientos frescos e innovadores.

Por otro lado, a medida que pasan los años, se encarece para los municipios el costo de la educación sin tener esta una mejoría en su calidad. Esta situación se contrapone con la que se genera en el sector particular subvencionado, ya que éstos cuentan con mayor flexibilidad para determinar la dotación docente y cuentan con mayor control sobre las remuneraciones de éstos.

Sin embargo, en el último tiempo, la autoridad ha comenzado a comprender que las evidencias internacionales ofrece información que sugiere que no existe relación entre los años de experiencia de un profesor y el aprendizaje alcanzado por su alumnado; incorporando gradualmente algunas asignaciones y bonificaciones vinculadas a los resultados de evaluaciones obtenidas por los docentes. Las bonificaciones de este tipo a las que puede acceder un docente son las siguientes:

Asignación Variable de Desempeño Individual: A esta bonificación pueden postular aquellos profesores que hayan sido calificados como competentes o destacados en la evaluación docente. Para ello deben rendir y aprobar una prueba de conocimientos técnicos y pedagógicos. El monto de la asignación puede variar entre un 5% y un 25% de la RBMN y dependerá de desempeño obtenido.

Asignación de Excelencia Pedagógica: Para acceder a esta bonificación los profesores deben someterse a una evaluación compuesta de una prueba de conocimientos disciplinarios y pedagógicos, la entrega de un portafolio con información que mide distintas dimensiones de su labor pedagógica y una entrevista con un par habilitado para estos fines. Mientras el profesor se mantenga como docente de aula esta asignación corresponde a un sueldo más en el año.

Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño SNED: Este es un programa que construye a partir de seis indicadores, un índice de desempeño educativo para cada establecimiento educativo, de acuerdo al cual se entrega un fondo al establecimiento para ser repartido en un 90% para todos los profesores que componen la dotación de acuerdo a las horas de cada contrato, y un 10% que puede ser usado para premiar a profesores específicos.

La crítica a este fondo es que, si bien está orientado al logro de aprendizajes pues considera por ejemplo los resultados SIMCE, el beneficio es otorgado al establecimiento, y no permite -más que una mínima parte- ser usado en aquellos profesores que aportan

de forma destacada al establecimiento, generando actitudes oportunistas en la que se ven beneficiados muchos docentes que nada han aportado al logro de tales índices.

Promoción vertical: El sistema de promoción vertical es aquel en el que el docente asciende en una serie de categorías que implican otras responsabilidades, lo que además implica un aumento en sus remuneraciones. Este sistema está regulado y es parte de la carrera docente.

Las formas de selección para ascender de forma vertical coinciden con las formas de acceso a la carrera docente. Las formas más comunes son: por oposición, por concurso de mérito, por selección democrática o por un sistema libre. En relación a los requisitos, a nivel internacional es posible identificar una serie de requisitos que se repiten, entre ellos la experiencia profesional, las titulaciones o formación específica para el cargo al que se postula, los resultados de evaluaciones de desempeño y el escalafón en el que se encuentre el docente. Los requisitos cambian de acuerdo al cargo que se esté postulando.

3. Sistema de Jubilación y Retiro de la Profesión

En relación a las condiciones que debe cumplir un profesor para retirarse de la labor docente, a nivel internacional es posible identificar 3 alternativas: a) cumplimiento de edad, b) cumplimiento de edad y años de servicio y c) cumplimiento de edad o de años de servicio. En Chile existe diferenciación en la edad de jubilar entre hombre y mujeres; para los hombres la edad es a los 65 años mientras que para las mujeres es a los 60 años. Pese a ello, hay posibilidades de retiro anticipado y el monto de la pensión es menor mientras más joven sea el retiro.

En enero del presente año, se aprobó la ley de Calidad y Equidad de la educación, y entre las iniciativas que contempla, esta ley considera un plan de retiro para aquellos docentes que hayan trabajado en el sistema público por años y que estén próximos a cumplir la edad de jubilar o ya la hayan cumplido.

Esta iniciativa surge para fomentar la renovación de la planta docente y consiste en una bonificación proporcional a los años de servicios con un tope máximo de \$20.000.000 equivalentes a aproximadamente U\$40.000. Como el plan busca la renovación de la planta docente, el beneficio es mayor mientras más temprano se acojan los docentes a la renuncia, y para ello se crearon tres períodos, dos voluntarios y uno de declaración de vacancia.

El plan de retiro le ofrece a aquellos docentes que formalicen su renuncia en el primer periodo voluntario una bonificación que corresponde al 100%, para aquellos que lo hagan en el segundo periodo la bonificación corresponderá al 80% y para aquellos que no renuncien declarándose la vacancia por parte de los sostenedores, la bonificación corresponderá al 70%.

CONDICIONES LABORALES

Diversos autores coinciden en que las condiciones laborales son –junto a la carrera docente y la formación inicial y permanente- los pilares de la profesionalización de la docencia (D. Vaillant, 2004). En la literatura técnica existen ciertos indicadores que permiten describir de forma panorámica las condiciones laborales de un grupo de trabajadores, entre los más comunes se citan las remuneraciones, la tasa de empleabilidad, las jornadas laborales, los incentivos, entre otros.

Sin embargo, la información con la que se cuenta en Chile para emitir algún juicio sobre el tema, es considerablemente escasa. Pese a ello, a continuación se exponen algunas características de las condiciones de trabajo de los educadores de párvulos que nos permitirán visualizar mejor el estado de esta profesión.

1. Distribución dentro del sistema escolar

La distribución laboral de los educadores de párvulos se divide en distintos tipos de dependencia, pero básicamente con tres formas de financiamiento:

Establecimientos Municipales: Los que atienden los dos últimos niveles previos a la educación básica, transición menor y transición mayor con niños de 4 a 5 años, y de 5 a 6 respectivamente. Este tipo de establecimientos es financiado por el estado.

Establecimientos particulares subvencionados: También atienden al grupo etario más alto de la educación parvularia y son establecimientos de financiamiento compartido entre los padres y el estado.

Establecimientos particulares pagados: En esta categoría encontramos dos tipos de establecimientos a) Jardines infantiles y salas cunas particulares y b) Colegios

Particulares. La condición laboral en ambos es muy dispar. Los Jardines infantiles y salas cunas se caracterizan por tener poca cantidad de niños en el aula y ofrecer la remuneración más baja dentro del mercado. Estos establecimientos pueden atender a niños de todas las edades en sus tres niveles: sala cuna, niveles medio y niveles de transición.

Por su lado, los colegio particulares sólo atienden los niveles de transición, salvo algunos colegio bilingües que agregan el nivel medio mayor con niños de 3 a 4 años al que le denominan *play group*, y que se caracteriza por ser un nivel que tiene por objetivo habitar al niño a la rutina de un establecimiento educativo y sensibilizarlo con el idioma. Los establecimientos particulares pagados son financiados por la familia.

Establecimientos de la Junta Nacional de Jardines infantiles: En los Jardines tradicionales se atienden los dos niveles de sala cuna y los dos niveles medios abarcando al grupo etario que comprende de los 0 a los 4 años. En las modalidades no convencionales se atienden otros grupos etarios. Los establecimientos de la Junta Nacional de Jardines infantiles, en adelante JUNJI, son financiados por el estado y gratuitos para los padres con un enfoque orientado a las familias de extrema pobreza.

Establecimientos de la Fundación Integra: La Fundación Integra cuenta con centros abiertos que atienden los niveles de sala cuna y medios, también abarcando desde los 84 días a los 4 años. Estos establecimientos se caracterizan por contar con una bajísima dotación de personal profesional, siendo -en la mayoría de los centros- sólo la directora quien posee título de educadora de párvulos; y el financiamiento es compartido entre varias instituciones públicas y privadas que le permiten el acceso gratuito a los niños de menores recursos del país.

En relación a la distribución de los educadores de párvulos en los distintos tipos de establecimientos, la siguiente gráfica muestra las diferencias entre regiones según el tipo de establecimiento, excluyendo los de JUNJI e Integra. La distribución es bastante

desigual, sin embargo es posible detectar tendencias, como por ejemplo que los establecimientos particulares pagados son los que concentran el menor número de profesionales, llegando incluso a cero en la Región de Carlos Ibáñez del Campo.

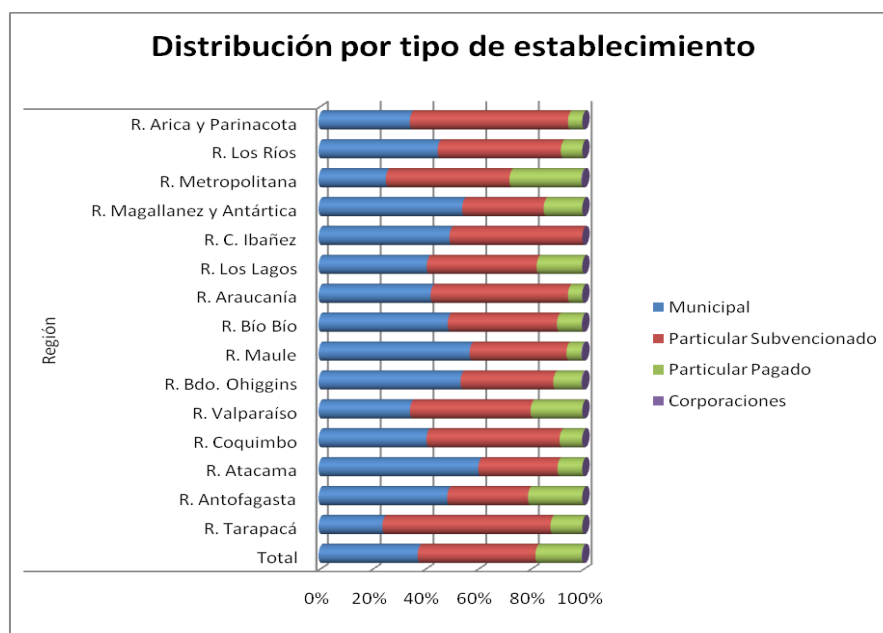


Figura 8: “Distribución de educadoras de párvulos por región y tipo de establecimiento” (Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Ministerio de Educación de Chile, SIES, 2010).

Al indagar en las condiciones laborales de este grupo profesional en el país, se observa una situación bastante particular en relación a otros niveles del sistema escolar, y que está relacionada con la proporción entre profesionales y técnicos a cargo de los niños. Las cifras muestran que la composición de los jardines infantiles de acceso gratuito, condensa su masa laboral en técnicos asistentes de la educación parvularia, y no profesionales.

En la Fundación Integra sólo un 2% del personal del establecimiento es profesional, quién tiene la responsabilidad de cumplir las labores de dirección y al menos realizar la actividad central en cada uno de los niveles que tenga el centro, a excepción de los niveles de sala cuna que cuentan todos con una educadora por nivel.

En JUNJI la proporción es bastante mayor, alcanzando un 33% de profesionales versus un 67% de técnicos en educación parvularia. Esta situación no sólo pone en cuestionamiento la calidad de la enseñanza de los niños que allí asisten, la que está casi completamente en manos de asistentes; sino que también la calidad de las condiciones laborales de los educadores profesionales que deben cumplir múltiples funciones.

2. Tasa de Empleabilidad y Remuneraciones

En relación a la variable de empleabilidad, la profesión de educador de párvulos tiene una tasa bastante inferior en comparación con otros profesionales, e incluso, con técnicos que hubieran obtenido su título en una universidad. El 66% de empleabilidad que tiene la profesión de educador de párvulos al primer año de egreso, en comparación con el 80,79% correspondiente a la tasa promedio del total de las carreras seleccionadas, la ubica en notable desventaja.

TASA DE EMPLEABILIDAD		
CARRERA	PROMEDIO 1º AÑO	PROMEDIO 2º AÑO
Ingeniería Civil en Minas	99,00%	100,00%
Enfermería	98,30%	99,00%
Geología	96,80%	96,00%
Fonoaudiología	96,50%	98,00%
Tecnología Médica	94,30%	95,00%
Pedagogía en educación Diferencial	93,50%	95,00%
Nutrición y Dietética	92,80%	94,70%
Contador Auditor	91,50%	93,70%
Ingeniería en Prevención de Riesgos	91,50%	95,70%
Derecho	81,50%	89,00%
Arquitectura	80,50%	88,00%
Pedagogía en educación básica	79,80%	87,30%
Técnico en Enfermería	79,80%	88,70%
Agronomía	79,00%	88,70%
Psicología	78,30%	88,30%
Trabajo Social	77,80%	88,00%
Sociología	76,80%	85,70%
Técnico en Administración de Empresas	73,50%	77,30%
Técnico en Prevención de Riesgos	73,50%	85,30%
Técnico en Construcción y Obras Civiles	73,50%	81,00%
Relaciones Públicas	69,00%	78,00%
Medicina Veterinaria	66,80%	77,30%
Pedagogía en educación de párvulos	66,50%	78,00%
Traducción e Interpretación	63,50%	71,70%
Diseño Gráfico	57,50%	69,70%

Tabla 10: "Tasa de empleabilidad" (Fuente: Elaboración propia a partir de datos de MINEDUC, SIES, 2010).

Al segundo año de egreso esta diferencia comienza a disminuir alcanzando el 78% de empleabilidad cuando la media del grupo es de 87%. Pese a ello la diferencia sigue siendo bastante inferior al promedio.

Al revisar la variable de remuneraciones de este grupo de profesionales y compararlo con otros profesionales elegidos al azar, encontramos que la situación no es mejor. En el siguiente cuadro se muestra la evolución del salario de los distintos profesionales a lo largo de sus ocho primeros años de ejercicio. Al comparar el sueldo que perciben los educadores de párvulos al primer año, esta profesión queda última en la escala, y esta misma situación ocurre, al comparar el sueldo durante cada uno de los siguientes siete años.

Las condiciones salariales de este grupo profesional no sólo la ubican muy por debajo del promedio, sino que además la ubican muy por debajo de algunas carreras técnicas y no profesionales, como es el caso de técnico en prevención de riesgos o técnico en construcción.

Las diferencias son más abismantes aún, al compararla con las carreras consideradas de alto estatus social como medicina o derecho, las cuales obtienen al primer año un promedio de 3.3 veces la renta mensual de un educador y de 4,5 veces al octavo año de ejercicio; lo que términos simples se traduce en que a un médico o un abogado les bastaría con trabajar 2 meses y medio para obtener el total de remuneraciones que obtendría un educador de párvulos con un año completo de trabajo.

CARRERA	AÑO 1	AÑO 2	AÑO 3	AÑO 4	AÑO 5	AÑO 6	AÑO 7	AÑO 8
Medicina	\$ 1.034.926	\$ 1.248.165	\$ 1.370.922	\$ 1.620.018	\$ 1.754.329	\$ 1.845.348	\$ 1.959.054	\$ 2.184.497
Derecho	\$ 918.880	\$ 1.140.720	\$ 1.367.686	\$ 1.607.663	\$ 1.760.554	\$ 1.915.883	\$ 2.053.404	\$ 2.235.526
Técnico en Prev. Riesgos	\$ 782.337	\$ 828.623	\$ 899.717	\$ 1.038.360	\$ 968.302	\$ 1.066.125	\$ 1.172.429	\$ 1.262.195
Fonoaudiología	\$ 716.001	\$ 814.077	\$ 864.803	\$ 923.753	\$ 929.921	\$ 897.515	\$ 916.225	\$ 940.849
Tecnología Médica	\$ 686.317	\$ 765.226	\$ 841.174	\$ 871.393	\$ 931.560	\$ 998.644	\$ 1.055.353	\$ 1.112.199
Arquitectura	\$ 678.655	\$ 736.359	\$ 853.930	\$ 905.196	\$ 998.494	\$ 1.091.816	\$ 1.189.735	\$ 1.216.890
Enfermería	\$ 676.647	\$ 718.437	\$ 753.139	\$ 799.150	\$ 833.913	\$ 894.051	\$ 944.321	\$ 1.021.214
Kinesiología	\$ 601.037	\$ 677.812	\$ 756.398	\$ 779.784	\$ 851.652	\$ 925.782	\$ 922.499	\$ 956.473
Psicología	\$ 571.331	\$ 653.675	\$ 725.879	\$ 782.172	\$ 854.287	\$ 935.833	\$ 1.021.236	\$ 1.078.713
Periodismo	\$ 542.376	\$ 605.264	\$ 669.515	\$ 693.072	\$ 768.766	\$ 837.352	\$ 918.830	\$ 972.506
Técnico en Construcción	\$ 526.911	\$ 580.295	\$ 577.042	\$ 644.023	\$ 729.143	\$ 760.413	\$ 871.530	\$ 983.204
Nutrición y Dietética	\$ 437.606	\$ 499.896	\$ 534.415	\$ 552.908	\$ 581.370	\$ 642.428	\$ 649.458	\$ 721.167
Trabajo Social	\$ 423.209	\$ 470.521	\$ 508.290	\$ 541.254	\$ 579.983	\$ 618.356	\$ 670.463	\$ 731.861
Pedagogía en Idiomas	\$ 398.399	\$ 447.121	\$ 484.987	\$ 506.006	\$ 516.726	\$ 535.625	\$ 557.291	\$ 602.232
Pedagogía en Ed. Diferencial	\$ 398.138	\$ 446.072	\$ 458.183	\$ 464.379	\$ 474.166	\$ 491.129	\$ 513.978	\$ 540.702
Pedagogía en Ed. básica	\$ 389.661	\$ 426.069	\$ 458.143	\$ 450.100	\$ 468.662	\$ 481.330	\$ 499.472	\$ 528.586
PsicoPedagogía	\$ 380.825	\$ 417.670	\$ 459.976	\$ 481.936	\$ 531.381	\$ 532.978	\$ 603.680	\$ 620.218
Traducción e Interpretación	\$ 319.993	\$ 436.493	\$ 458.249	\$ 513.304	\$ 568.717	\$ 599.927	\$ 667.597	\$ 681.314
Pedagogía en Ed. parvularia	\$ 295.189	\$ 336.778	\$ 362.939	\$ 387.884	\$ 408.892	\$ 437.278	\$ 450.953	\$ 495.206

Tabla 11: "Evolución de renta según profesiones" (Fuente: Elaboración propia a partir de datos de MINEDUC, SIES, 2010).

Al comparar la renta entre los profesionales de la educación parvularia titulados de un instituto profesional, versus los titulados en universidades se observa una leve diferencia a favor de aquellos que estudiaron en universidades. Leve es también -y poco proporcional- la diferencia de sueldo entre un educador de párvulos con título profesional, quien debe cursar entre 4 y 5 años de estudios, versus un técnico asistente de área, quienes sólo cursan 1 ó 2 años de estudios.

	Promedio de 1° AÑO ⁴	Promedio de 2° AÑO ⁵	Promedio de 3° AÑO ⁶	Promedio de 4° AÑO ⁷
Técnico Asistente del Ed. de párvulos CFT	\$ 214.559	\$ 229.570	\$ 236.194	\$ 249.025
Pedagogía en Ed. de párvulos IP	\$ 294.322	\$ 335.071	\$ 337.498	\$ 375.150
Pedagogía en Ed. de párvulos UES	\$ 330.561	\$ 368.669	\$ 405.586	\$ 431.904

Tabla 12: "Comparación del promedio de renta por años según tipos de Instituciones que imparten educación parvularia" (Fuente: Elaboración propia a partir de datos de MINEDUC, SIES, 2010).

⁴ Ingresos promedio al año 1 de las cohortes especiales 2005, 2006, 2007 y 2008.

⁵ Ingresos promedio al año 2, de las cohortes especiales 2005, 2006 y 2007

⁶ Ingresos promedio al año 3, de las cohortes 2005 y 2006

⁷ Ingresos promedio al año 4 de las cohorte 2005

Frente a estos antecedentes cobra sentido la relación entre la variables remuneración y feminización, relación que no es nueva, ya no sólo se explica porque las evidencias muestran que en Chile las mujeres ganan menos que los hombres –incluso al comparar iguales cargos e iguales responsabilidades y funciones- sino también porque se le atribuye a la remuneración de las mujeres, un rol mayoritariamente centrado en la complementación de los ingresos familiares.

De acuerdo a los datos publicados por el Ministerio de Educación, en Chile hay un total de 34.830 educadores de párvulos desempeñándose en los distintos niveles de los distintos establecimientos regulares que se contabilizan. Considerando aquellos profesionales que trabajan en establecimientos particulares pagados, subvencionados y municipales, el 91% estaría cubierto por mujeres y el 9% por hombres.⁸

Si se compara la distribución de acuerdo al género entre los distintos tipos de establecimientos, no se observan grandes diferencias; la proporción de hombres es extremadamente inferior a la de mujeres, independiente del tipo de dependencia del establecimiento.

⁸ El Ministerio de Educación no publica esta información considerando los educadores que se desempeñan en establecimientos pertenecientes a JUNJI e INTEGRA.

1. Corrientes y Enfoques de Formación Continua

En la literatura técnica se encuentra el término *formación continua* como sinónimo de varios otros. Se le puede encontrar como: formación en servicio, perfeccionamiento, reciclaje e incluso desarrollo profesional o desarrollo docente.

Sin embargo, pese a que son usados como sinónimo, es posible identificar algunas diferencias y matices entre ellos. La formación en servicio es aquella en la que un docente o un grupo de ellos -que ejercen la docencia de forma continuada- realizan cualquier actividad de desarrollo profesional.

Por su parte, por perfeccionamiento se entienden aquellas actividades que tienden a complementar los conocimientos y habilidades profesionales. El reciclaje en cambio, se refiere a los procesos de actualización de conocimientos y habilidades, y en un nivel más amplio se encuentra el término desarrollo profesional, ya que éste no sólo implica un desarrollo profesional, sino que un desarrollo personal vinculado con el desarrollo social, curricular, organizacional e institucional.

Estos matices no son sólo conceptuales sino también filosóficos, ya que implícitamente hay dos enfoques diferentes sobre la formación continua que los sustentan: a) El enfoque instrumental y b) El enfoque de desarrollo.

En el enfoque instrumental la capacitación está dirigida a compensar las falencias de la formación inicial o las que se generan producto de los cambios sociales propios y característicos de nuestros tiempos. Implícitamente esta concepción considera al docente como un profesional carente, con déficit e incompleto, al que se le debe completar a través de la capacitación.

Esta visión es de desarrollo vertical, en la que un externo considerado especialista o experto es el encargado de entregar los conocimientos para que los docentes los asuman, separando la teoría de la práctica.

En cambio el enfoque de desarrollo concibe al docente como un profesional reflexivo, para quien la capacitación cumple una función fortalecedora de la práctica, sin la cual además, no puede darse, ya que los nuevos conocimientos deben retroalimentarse de la reflexión de la práctica para que sirvan.

En este enfoque se busca construir conocimientos a partir de las condiciones institucionales e individuales del docente, es decir, de los problemas detectados en la práctica, y por ello se concibe la formación como una práctica horizontal, en la que comunidades de docentes comparten sus experiencias, sus problemas y sus soluciones; creando teoría a partir de la práctica. A esta concepción se le denomina también “conocimiento en la práctica”.

Cualquier actividad de formación continua se sustenta en una de estas dos perspectivas, en este sentido, los seminarios masivos o los cursos a un grupo que deberá posteriormente hacer la transferencia a sus compañeros, son muestras de actividades de perspectiva instrumental. Mientras que un proceso de investigación acción o una jornada de reflexión, o los talleres comunales⁹ son ejemplos de actividades de formación continua basada en la perspectiva de desarrollo.

Si bien actualmente hay cierta tendencia a concebir la formación continua como un desarrollo profesional permanente; esto, producto de las características de la sociedad actual en la que el conocimiento es transitorio en el tiempo; el termino desarrollo profesional es bastante más amplio, y busca superar la separación entre la formación inicial y la formación continua.

⁹ Los talleres comunales son cursos de perfeccionamiento realizados en las propias comunas donde se desempeñan los docentes y destinados a actualizar sus conocimientos en didáctica y metodología de subsectores específicos de aprendizaje. Estos talleres son conducidos por un Profesor Guía preparado para estos efectos por el CPEIP.

En Chile los docentes cuentan con bastantes ofertas de formación continua, pero concentradas mayormente en la Región Metropolitana, y que provienen de distintos organismos entre los cuales los más frecuentes son:

El Ministerio de Educación: Este organismo a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas CPEIP ofrece programas gratuitos, generalmente asociados a actualizaciones para la implementación de reformas y cambios curriculares.

Las universidades: estas instituciones ofertan programas en distintas modalidades, con duraciones muy variadas que van desde cursos de 8 horas pedagógicas hasta pos títulos, magísteres o Doctorados que pueden alcanzar 4 o más años de formación.

Organismos Técnicos de Capacitación: Estos organismos están facultados para ofrecer cursos y diplomados; y debido a que obtienen una certificación del Servicio Nacional de Capacitación SENCE, pueden optar a ofrecer programas a empleadores para capacitar a sus trabajadores descontando el monto invertido del pago de impuestos que se realiza anualmente.

Consultoras: estos organismos ofrecen programas adaptados a las necesidades del establecimiento, la cual es financiada por el sostenedor del establecimiento.

El CPEIP ha definido tres estrategias para cumplir las políticas públicas de formación continua para los docentes en general: 1) *La actualización de docentes en ejercicio;* 2) *La especialización en áreas disciplinarias o ciclos educativos,* y 3) *El aprendizaje profesional entre pares.* De estas estrategias, los profesionales de la educación parvularia pueden acceder solamente a dos:

1.- Actualización de docentes en ejercicio: En esta línea se ofrece actualización mediante:

a) Cursos y talleres de apropiación curricular: Estos cursos se realizan mediante convenio con Universidades, son presenciales, financiados por el Ministerio de Educación y tienen el propósito de actualizar los contenidos que deben dominar este grupo de profesionales para implementar el currículo en los niveles de transición menor y mayor.

b) Cursos e-learning: Estos cursos se dictan a distancia y se refieren a diferentes temáticas de interés para este grupo de profesionales.

2.- Aprendizaje entre pares: Dentro de la línea del aprendizaje entre pares se encuentran varias iniciativas:

a) Talleres Comunes: Son comunidades de aprendizaje que intercambian experiencias y preparan clases y materiales en torno a los contenidos disciplinarios y didácticos de los distintos sectores del currículo. Están a cargo de profesores que cumplen las funciones de guía y conductores, previa capacitación realizada por el mismo CPEIP y las Universidades.

b) Pasantías Nacionales: Son intercambios entre establecimientos con características similares donde se hayan desarrollado experiencias significativas.

c) Red maestros de maestros: Es una red compuesta por educadores acreditados por excelencia pedagógica que apoya y guía a sus pares mediante tutorías, talleres, portales web, y otros. Recientemente se ha añadido a esta línea de trabajo el apoyo a la inserción de educadores principiantes perteneciente al Programa Inicia.

2. Tendencias Internacionales

Una revisión de las características de la formación continua a nivel internacional realizada por L. Vezub (2005) detectó ciertas dificultades y problemas comunes entre distintos países. Entre los problemas más frecuentes se encuentran: a) Desarticulación en las acciones, los organismos y las instituciones capacitadoras; b) Desarticulación entre los programas de capacitación y la formación inicial; c) Baja continuidad tanto de los programas como de las políticas de capacitación; d) Homogeneización de la oferta;

e) Escaso seguimiento y evaluación a los programas; f) Capacitación mayoritariamente de tipo vertical e instrumental; g) Acciones de tipo parcela, con cursos de corta duración y aislados, y h) Mecanismos de incentivos tradicionales, basados en puntajes para la carrera.

Pese a que estos problemas son comunes, hay cierto grado de acuerdo en concebir la formación continua como un proceso que debiera centrarse en la escuela, atender las necesidades individuales y colectivas del grupo docente, atender a la diversidad de tareas y cargos al interior de la escuela y considerar la práctica como una fuente de análisis y aprendizaje (L. Vezub, 2005).

Si bien al revisar el tipo de estrategias de formación continua que se usan en otros países, se detectan tendencias a realizar actividades de tipo instrumental, existen algunas experiencias más innovadoras, entre las que destacamos:

Las expediciones: Esta estrategia implementada en Colombia consiste en que un grupo de profesores e investigadores viajan por los distintos centros educativos fomentando encuentros e intercambios de experiencias, a partir de ciertas preguntas como: ¿en qué consisten nuestras prácticas pedagógicas?, ¿Cómo nos estamos organizando? ¿Qué saberes circulan en nuestra escuela? ¿Cómo abordamos los retos que se generan en la práctica? Y otras de la misma índole, todas orientadas a abrir un debate al interior del establecimiento.

Los Centros de Maestros: Implementados en México, son espacios de apoyo al que acuden los profesores y cuentan con la infraestructura y el personal básico para cumplir este objetivo. Se reparten en todo el país y cuentan con biblioteca, fonoteca, videoteca, equipo multimedia y áreas de trabajo individual y colectivo.

Escuelas de Desarrollo Profesional: Esta iniciativa implementada en Estados Unidos consiste en vincular las escuelas con los centros de educación Superior, en la que las

Universidades otorgan un servicio de experiencias pero desarrollado en la misma escuela. Esta iniciativa -de tipo horizontal- elimina la jerarquía en la que un experto instruye a un docente con carencias, y ofrece una unión entre la teoría y la práctica que pocas veces se observa en las capacitaciones comunes.

Son altamente llamativas las estrategias que implementa Estados Unidos para desarrollar en los docentes la capacidad de tolerancia a la crítica. A modo de ejemplo se aplica la denominada “silla del autor”, este ejercicio consiste en que los profesores escriben un relato, puede ser un cuento, una historia un poema o cualquier otro relato, y por turnos salen a sentarse a una silla frente a sus compañeros para leerles el relato. Al término, los otros profesores deben hacerle comentarios, preguntas y sugerencias al relato, quién -a medida que pasan los días- lo va modificando de acuerdo a las sugerencias de sus compañeros.

En esta misma línea se encuentran las “*demonstraciones docentes*” en las que cada profesor tiene la oportunidad de hacer una clase frente a sus colegas, quienes al término harán comentarios y en grupo la analizarán. Luego, cada compañero debe entregarle una carta que contenga una pregunta, un elogio y una sugerencia de mejora.

Si bien estas iniciativas son aisladas, es posible identificar algunas tendencias de cambio en la formación continua de los docentes. En este sentido, se detectó que en los distintos países se busca dejar atrás el modelo instrumental y pasar de capacitaciones masivas a un modelo de desarrollo adaptado a las necesidades del grupo específico.

Junto con esto se busca dejar las capacitaciones derivadas exclusivamente de las necesidades de implementar reformas curriculares, a espacios de formación que emerjan de las necesidades de actualización de los docentes, y más aún dejar de dirigir los programas de capacitación sólo a los docentes y orientar programas para toda la comunidad educativa.

Se busca además, pasar de programas realizados por expertos teóricos, a programas de formación horizontal, entre pares, donde la práctica sea fuente de reflexión; y para los cuáles los sistemas de incentivos exclusivamente orientados a obtener puntaje para la carrera docente, abran paso a sistemas de incentivos con distintos énfasis como permisos especiales, acceso a publicación de experiencias, disponibilidad de tiempo para capacitaciones, pasantías y otros beneficios.

Finalmente, se reconoce a nivel internacional, la necesidad de dejar de ofrecer programas de capacitación aislados, y formar sistemas en los que los programas de capacitación conformen trayectos como postgrados, postítulos o especializaciones (L. Vezub, 2005).

Por su parte, el Ministerio de Educación de Chile (2010) reconoce en este ámbito, cuatro desafíos a resolver. El primero de ellos estaría en, dejar de focalizar el desarrollo profesional en el profesor que enseña, y orientarlo en el alumno que aprenderá. El segundo, se centra en ofrecer espacios de desarrollo profesional desde la escuela, dejando a un lado el actual desarrollo profesional individual de los profesores. El tercer desafío declarado consiste en diseñar trayectorias de formación permanente y el último, en diseñar políticas que vinculen el desarrollo profesional con la carrera docente.

CONTEXTO DE LAS INTERVENCIONES EDUCATIVAS EN LA PRIMERA INFANCIA

Este capítulo aborda los elementos más importantes que contextualizan la educación de los niños en sus primeros años de vida. El capítulo se estructuró en torno a dos grandes ejes, el primero referido a tópicos que enmarcan el contexto social en que se desenvuelven los infantes actualmente.

Para ello se realizó una revisión histórica sobre la evolución del concepto de infante e infancia y la importancia social que se le ha asignado en distintos tiempos. Junto con esto se realizó una contextualización de las familias chilenas, lo que permite comprender de mejor forma en qué entorno crece la infancia de nuestro país.

El segundo eje aborda tópicos específicos de la educación parvularia, los que permiten configurar un panorama global y completo sobre el estado de ésta en Chile, para ello se revisan los indicadores de cobertura asociados a la equidad de oportunidades sociales. Posteriormente se exponen las principales tendencias paradigmáticas en educación parvularia y finalmente se analizan las variables asociadas al concepto de calidad en la educación de los niños en estos tramos etarios.

1. Concepciones sobre la Infancia

La infancia no ha tenido el mismo tratamiento durante la historia, existen diversos historiadores que han descrito la evolución de la concepción de infancia en las distintas sociedades, indicando que la humanidad ha pasado de aceptar prácticas con la infancia, como el infanticidio en el siglo IV, hasta considerar al infante como un sujeto de derecho en la actualidad (A. Gutierrez y M. Lebrero, 2007). Esta evolución se ha generado -entre otras razones- porque las distintas sociedades han ido descubriendo la importancia de la infancia para la vida adulta del ser humano.

Las investigaciones sobre la infancia se clasifican en dos grupos dependiendo de su enfoque metodológico: a) Aquella que se ha centrado en configurar la concepción de la infancia desde diversos enfoques como la historia de las mentalidades, la historia de la vida privada o la historia como psicogénesis, y b) Aquella de orden pedagógico-educativo que se ha centrado en los procesos psicopedagógicos de la concepción de la infancia.

En este último grupo se diferencian tres corrientes: 1) La denominada revolución sentimental, es una corriente que se deriva del naturalismo pedagógico que postula el aislamiento de los niños de la vida social, 2) Los movimientos pro escolarización total, que corresponden a todos aquellos que buscan escolarizar a los niños desde temprana edad y que se vinculan a los grandes sistemas de educación; y 3) Las de base científica que corresponden a aquellas que han buscado sustentos científicos en la psicología, sociología u otras ciencias humanas (Z. Santiago, 2007, p. 32).

El cúmulo de conocimiento que se ha generado sobre la infancia ha permitido que la humanidad tome conciencia –o al menos la declare- sobre la importancia de los primeros años de vida de una persona para el posterior desarrollo de las naciones. Nacen

diferentes Organizaciones No Gubernamentales de carácter internacional que tienen como misión la protección de la infancia contra el abandono, la explotación y los maltratos de cualquier índole. Una de las organizaciones con esta misión que cuenta con el respeto de las distintas naciones es UNICEF.

Esta organización ha difundido a lo largo del mundo las necesidades que preceden miles de niños, ayudando a crear conciencia en la población y a difundir la Declaración de los Derechos del Niño, que es uno de los seis tratados que enmarcan la Declaración Universal de los Derechos Humanos, y que proclaman que la infancia tiene derechos a cuidados y asistencias especiales.

Desde ese momento, es que se ha generado un cierto consenso entre las distintas entidades que trabajan a favor de la infancia, a aceptar este enfoque y que reconocen que el niño por ser inmaduro en sus capacidades debe ser concebido y protegido como un sujeto de derecho a cuidados y asistencias especiales.

El Estado de Chile también se sumó a lista de países que se comprometieron a respetar y difundir estos derechos creando el Sistema Intersectorial de Protección Social (Ley 20.379), que es un modelo de gestión constituido por las acciones y prestaciones sociales destinadas a la población más vulnerable socioeconómicamente que tiene como objetivo ejecutar y coordinar los distintos organismos del Estado para implementar las políticas y líneas que faciliten que este grupo de personas acceda a mejores condiciones de vida.

Parte de este Sistema de Protección Social consistió en diagnosticar el estado de la infancia en el país y proponer medidas para implementar un sistema de protección a la infancia. Los encargados se constituyeron como el Consejo Asesor para la Reforma de las Políticas de Infancia, y publicaron en junio del año 2006 el documento titulado “El futuro de los niños es siempre hoy”.

Este documento, en conjunto con otro encargado al Banco Mundial, más las múltiples evidencias científicas que explican cómo la inversión en la educación de los primeros años tiene un retorno más rentable que la inversión en otros grupos etarios, propone la creación de un Sistema de Protección Integral a la Infancia, el cuál se materializó mediante el programa Chile Crece Contigo.

Chile Crece Contigo tiene como objetivo acompañar, proteger y apoyar integralmente a todos los niños y sus familias desde la gestación hasta los 10 años de edad focalizando apoyos especiales a los que presente mayor grado de vulnerabilidad.

2. Familias contemporáneas y la educación de los hijos

En Chile se reconoce a la familia como un grupo de personas unidas por vínculos de parentesco, ya sea consanguíneo, por matrimonio o por adopción, que viven juntos por un periodo indefinido de tiempo, y que constituye la unidad básica de la sociedad (Congreso Nacional de Chile). Actualmente la regulación legal reconoce como la base de la familia el matrimonio, y éste sólo permitido para uniones entre un hombre y mujer.

Estas concepciones legales han sido en el último tiempo blanco de críticas por parte de distintos sectores que buscan afianzar en Chile un concepto más amplio sobre la familia, que considere las distintas realidades y que fomente el respeto a la diversidad. Si bien los avances en esta materia no han sido tan rápidos como los de otros países donde se ha regulado el matrimonio entre personas del mismo sexo, se reconoce la necesidad de regular al menos en términos patrimoniales las uniones que se escapan al matrimonio.

En este contexto, recientemente bajo el gobierno de Don Sebastián Piñera se ha presentado el proyecto de ley Acuerdo de Vida en Pareja, lo que permite extender el concepto de familia más allá de un mero vínculo consanguíneo por matrimonio o por adopción y considerarlo como una unión de personas que comparten un proyecto vital, de existencia en común que se quiere duradero y en el que se generan fuertes

sentimientos de pertenencia a dicho grupo, en el que existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia (Rodrigo y Palacios, 1998).

De acuerdo con las cifras entregadas por el anuario de estadísticas del Instituto Nacional de Estadísticas, INE, existen ciertas tendencias en la caracterización de las familias chilenas, entre las que destacan, una disminución acelerada durante la última década de la tasa de nupcialidad; una disminución permanente tanto en la Tasa Bruta de Natalidad TBN como en la Tasa Global de Fecundidad TGF la que nos indica el promedio de hijos por mujer; una decreciente Tasa de Mortalidad infantil TMI y Tasa Bruta de Mortalidad TBM, lo que ha elevado la Esperanza de Vida al Nacer EVN a un promedio de 77, 8 años.

En cuanto a la estructura familiar, se observa una tendencia al aumento en la cantidad de familias nucleares monoparentales con y sin hijos, nucleares biparentales sin hijos y aquellos sin núcleo familiar; así como también una disminución de las familias nucleares biparentales con hijos, familias extensas biparentales y monoparentales y familias compuestas. Finalmente es posible observar también, un aumento en el porcentaje de familias que tienen a la mujer como jefas de hogar.

2.1 Los roles y funciones de la familia

Los roles que cumple la familia en una sociedad son diferentes entre las distintas culturas, pese a ello hay cierto consenso en algunas funciones que serían transversales en las distintas culturas. Entre las funciones transversales que se le reconocen a la familia se encuentran:

- a) La función biológica:* orientada a la reproducción, crianza y cuidado de los hijos.
- b) La función psicológica:* orientada a crear vínculos y experiencias afectivas que le permitan al individuo formar su identidad personal. Esta es quizás la función más importante de la familia ya que existen importantes evidencias que indican que las

experiencias que el niño tenga al interior de la familia, el estilo de crianza de los padres, y otras variables asociadas al desarrollo psicológico serán determinantes en la vida del adulto.

c) *La función económica*: la que implica obtención de recursos para la satisfacción de las necesidades. (C. Hidalgo y E. Carrasco, 1999; L. Santelices y J. Scagliotti, 2001).

d) *La función socializadora*: a la que se le atribuye la transmisión de creencias, normas, conductas y valores socialmente aceptados. Esta función, se comparte posteriormente con la escuela.

Tanto la función psicológica, como la socializadora constituyen el rol educativo y formador que cumple la familia en la vida de un ser humano. Al respecto J. Quintana (1993) agrupa las funciones de la familia en funciones alienables y funciones inalienables. Las funciones alienables son aquellas funciones fruto de situaciones históricas, como por ejemplo la función económica; mientras que las funciones inalienable corresponden a aquellas que permanecen como tales independiente del desarrollo histórico. De acuerdo a nuestro análisis, estas últimas son de alguna forma, funciones inherentes a la familia y corresponderían precisamente a las formativas.

En Chile, además de estas funciones se reconocen dos más, la función protectora, la que debe brindar seguridad y cuidados a sus miembros infantes, inválidos y ancianos; y la función solidaria, es decir, de desarrollar sentimientos de socorro y ayuda mutua y al prójimo.

Más allá de las funciones que puedan o no cumplir las familias, en lo que si hay consenso, es en la influencia que ejerce el contexto familiar en el desarrollo infantil. Existen importantes evidencias que dan cuenta la estrecha relación que hay entre el desarrollo de un niño y las características de las familias de donde provienen.

Al respecto, un importante estudio realizado en Estados Unidos, a lo largo de varios años, concluyó que los mejores predictores del desarrollo social y cognitivo del niño son: la

educación de los padres, el ingreso familiar, contar con dos apoderados en la familia, la calidad social y cognitiva de la familia y la sensibilidad psicológica de la madre (A. Rolla y M. Rivadeneira, 2006).

Por otro lado, la participación de los padres y la familia en el proceso educativo de los niños es también una variable de conocida incidencia en los resultados alcanzados por ellos (M. Gligo, 1996).

Pero no todos los tipos de participación corresponden a un mismo nivel. De acuerdo a la literatura especializada, un primer nivel de participación denominado *Nivel de Información*, es el nivel más básico de participación, en el que se traspasa información desde y hacia las familias.

Lo importante en la dimensión referida a la información es que toda aquella información que se considere relevante debe ser de acceso público, oportuno y expedito. Esta consideración debe ser bilateral, es decir, los padres también deben informar al establecimiento los cambios o eventos ocurridos en el hogar y que sean importantes para el niño.

Un segundo nivel de participación, denominado *Nivel de Colaboración*, implica tanto la entrega de tiempo de parte de los padres como de acogida de parte del establecimiento para asistir a las distintas actividades. Se consideran en este nivel la colaboración en reparaciones, mantención, además de los aportes económicos voluntarios de los padres para mejorar algún aspecto del establecimiento.

La colaboración puede darse también a nivel pedagógico, ya sea mediante el apoyo en el hogar, que busque reafirmar algún proceso de aprendizaje en los niños, o a través de intervenciones en aula; esta última actividad de colaboración es posible observarla con mayor frecuencia en los niveles de educación parvularia.

Un tercer nivel de participación es el *Nivel de Consulta*, es el nivel en el que el centro educativo ofrece la oportunidad a los padres de dar opiniones sobre el proceso educativo de los niños. Para que se considere realmente como parte del proceso de participación de los padres, esta consulta debe ser hecha de manera abierta y no sugiriendo respuestas de parte del establecimiento.

En este nivel se identifican dos subniveles, el primero en el que los padres opinan pero la opinión no es considerada para la toma de decisiones y el segundo en el que la opinión si se considera para generar los cambios propuestos.

El cuarto nivel, es el *Nivel de Toma de Decisiones*, caracterizado por una mayor influencia y responsabilidad de parte de los padres, también considera dos subniveles, uno en el que los padres o un representante de ellos participan en instancias de toma de decisiones con derecho a voto y otra donde los padres asumen responsabilidades o cargos en la gestión administrativa o pedagógica.

Finalmente el quinto nivel, el *Nivel de Control de Eficacia*, implica que los padres hayan participado en los niveles anteriores y consiste en la posibilidad de supervisar el cumplimiento del proyecto educativo y la gestión del establecimiento (CIDE y UNICEF, 2002).

Un estudio realizado recientemente en Chile sobre el trabajo con las familias en educación parvularia develó importantes situaciones sobre las expectativas de los distintos actores sobre el proceso educativo y las prácticas en el trabajo con la familia. De los resultados obtenidos, tres merecen especial importancia.

El primero es que las expectativas de los apoderados se centran en la obtención de información sobre el cuidado y aprendizaje de los hijos, mientras que sus expectativas de participación, no superan un nivel de colaboración instrumental y estarían distantes de lo pedagógico; a su vez las expectativas de las educadoras es que la familia participe

realizando un reforzamiento de los aprendizajes. Esto sigue una manifestación de cambio o confusión de roles.

Un segundo resultado a destacar es que los establecimientos muestran una apropiación discursiva frente a la importancia de la familia, pero una práctica que no se condice con el discurso. Finalmente, una tercera mención hace referencia con la invisibilización del niño, transformándolo en objeto de negociaciones y olvidando que es un sujeto de derechos (P. Valverde, C. Adlerstein y X. Novoa, 2010).

ESTADO DE LA EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA

1. Equidad y Cobertura en Educación Parvularia

La medida cuantificable de la igualdad de oportunidades de un país, es la movilidad intergeneracional del ingreso; y mide la capacidad de las personas nacidas en distintos niveles socioeconómicos de lograr un bienestar material en su adultez. Lamentablemente en Chile, el lugar del estrato socioeconómico que ocupa una persona cuando nace es uno de los mejores predictores del lugar que ocupará cuando sea un adulto. Una movilidad intergeneracional de ingresos tan predictiva y baja, indica que este es un país con bajos niveles de igualdad de oportunidades.

De acuerdo a datos de la Encuesta CASEN del año 2006, en Chile hay 868.328 niños menores de 4 años, ello corresponde al 18.4% de la población infantil (menores de 18 años), y al 5,4% de la población nacional general. La tasa de pobreza en la población menor de 4 años ha mostrado tendencias a la disminución, pese a ello éste sigue siendo un grupo atareo con tasas de pobreza bastante superiores a las del resto de la población nacional.

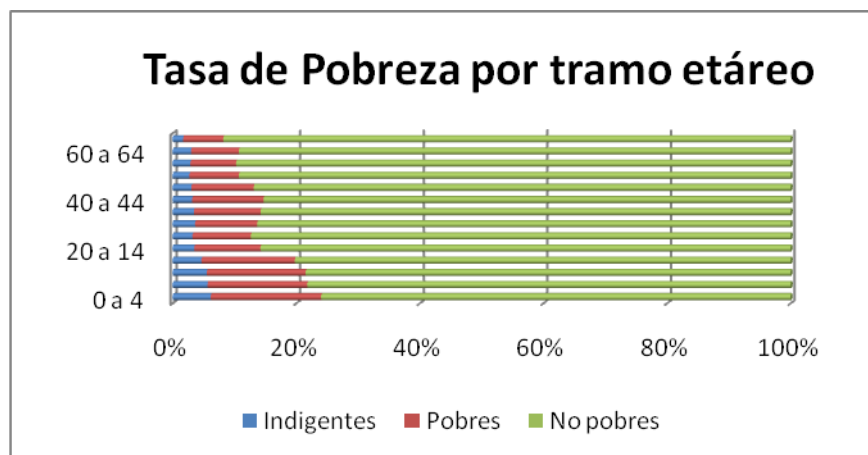


Figura 9: "Tasa de pobreza por tramo etario" (Fuente: Elaboración propia en base a datos de Encuesta CASEN 2006).

Estas desigualdades también se observan en el desarrollo que alcanzan estos niños. La II Encuesta Nacional de Calidad de Vida y Salud encargada por el Ministerio de Salud el año 2006 indica que un 30% de los niños evidencia rezago en el desarrollo, lo que significa que no son capaces de realizar todas las funciones que están en proceso de desarrollo para su grupo de edad¹⁰. Este mismo estudio indica que el rezago es mayor en el nivel socioeconómico bajo y que aumenta con la edad hasta que el niño cumple 3 años.

La atención educativa en este periodo de la vida de una persona proveniente de una familia de nivel socioeconómico bajo, es un eficiente mecanismo de nivelación de oportunidades y por consiguiente de promoción de la equidad social; esto no sólo se debe a los efectos pedagógicos que provoca la educación en este período de la vida, sino que también a las posibilidades que le abre a la madre de insertarse en el mundo laboral, pudiendo acceder a mejores condiciones de ingreso mensual.

Sin embargo, las desigualdades sociales incubadas históricamente en Chile, también están presentes al revisar el indicador de acceso a la educación parvularia. En el año 2006 la asistencia a las salas cunas de los niños provenientes de los sectores económicos más aventajados fue de 13,1%, mientras que aquellos correspondientes al segmento de mayor pobreza fue de sólo un 3%.

Comprendiendo que es un rol del Estado ofrecerle a los niños más desventajados la oportunidad de desarrollarse y adquirir las herramientas para insertarse en la sociedad en condiciones de igualdad; el gobierno encabezado por Doña Michelle Bachellet diseñó una política pública orientada a ofrecerle a las familias de menores ingresos los apoyos necesarios para que sus hijos tuvieran desde el nacimiento mejores oportunidades, y de esta forma contribuir con la nivelación necesaria para elevar los índices de equidad

¹⁰ Las definiciones metodológicas de la II Encuesta de Calidad de Vida y Salud (2006) definen como rezago del desarrollo funcional a “aquel niño/a que no es capaz de realizar todas las funciones que están en proceso de desarrollo para su grupo de edad. Constituye una medida de tamizaje que representa potencial riesgo. Para este indicador se excluye el grupo de menores de 6 meses y de 5 años y más de edad”. Por otra parte se define como retraso del desarrollo funcional a “aquel niño/a que no es capaz de realizar las funciones que le corresponde tener asentadas para la edad. Se evalúa en niños/as entre 6 y 71 meses de edad.

social del país. La reforma a las políticas de la infancia, consideraron un aumento en la cobertura de los primeros niveles educativos, focalizada principalmente en el aumento del número de salas cunas de acceso gratuito.

Si bien la información entregada por la Encuesta CASEN muestra que desde el año 1990 se viene registrado un mejoramiento importante en las condiciones de vida de los niños chilenos, los mayores avances se lograron durante este período, donde se produjo un aumento sostenible y considerable en la inversión para la atención educativa de este grupo etario.

De acuerdo a los antecedentes proporcionados por el Informe de Presupuesto del año 2010, la inversión en educación parvularia pasó de representar el 7,7% del presupuesto en educación en el año 2005 a representar un 10,9% en el año 2010.

Esta inversión estuvo concentrada principalmente en los jardines infantiles pertenecientes a JUNJI, ya que fue esta institución la que expandió fuertemente la oferta de acceso a los niveles de salas cunas.

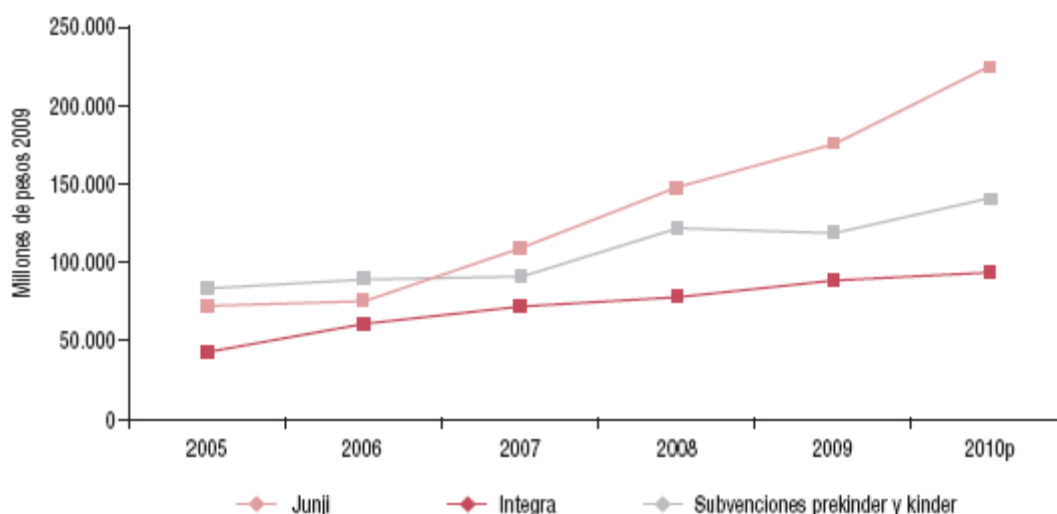


Figura 10: "Evolución de la inversión en educación parvularia" (Fuente: Ministerio de Hacienda, Gobierno de Chile, p. 103)

Esta inversión permitió elevar el acceso a las salas cunas de un 2,9% en el 2006 a un 16,9% en el 2010. Para los niveles medios -que acogen a niños entre 2 y 4 años- el incremento fue de 9 puntos porcentuales, pasando de 16,6% en el 2006 a un 25,6% en el 2010. El menor incremento se obtuvo en los niveles de transición para niños de 4 a 6 años, donde se pasó de un 64% a un 65,3% en el mismo período.

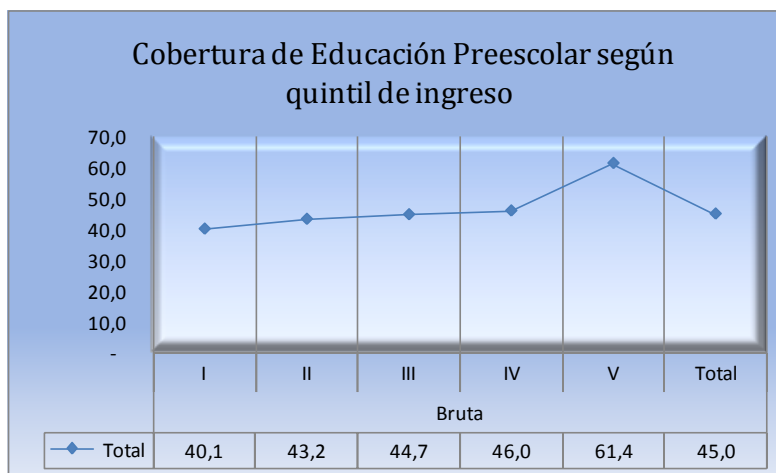


Figura 11: “Cobertura en educación parvularia según quintil de ingreso” (Fuente: Elaboración propia en base a datos CASEN 2009)

Lamentablemente, pese a todos estos esfuerzos la cobertura en este nivel educativo sigue siendo muy superior en los quintiles correspondientes a la población con mayores ingresos.

2. Paradigmas y Tendencias en la Educación de la Primera Infancia

De acuerdo con I. Aguerrondo (1999) los elementos que definen la estructura básica de cualquier sistema educativo están compuestos por tres niveles de principios vertebradores: a) El nivel político ideológico, b) El nivel técnico-pedagógico y c) El nivel organizacional, y cada uno de ellos determina el siguiente:

El nivel político ideológico: Es el primer nivel y comprende todos los demás. En este nivel se concentran las definiciones exógenas al propio sistema educativo, y que implican un

análisis y definiciones en torno a los requerimientos que le hacen al sistema educativo, los otros sistemas sociales. En este nivel se definen los fines y objetivos de la educación.

El nivel técnico-pedagógico: El segundo nivel define los aspectos pedagógicos que permitirán alcanzar los fines propuestos en el nivel anterior. En este nivel se estructuran decisiones en base a tres grandes focos: a) Las concepciones sobre *el conocimiento*, b) Las concepciones sobre *el aprendizaje* y las c) Las concepciones sobre *los contenidos*.

El nivel organizacional: En este nivel se concretan las formas en que se ejecutarán las decisiones de los niveles anteriores. En este nivel se define el funcionamiento de los establecimientos, de las salas de clases, de las supervisiones, entre otros.

Centrándonos en los últimos dos niveles descritos, es posible reconocer en educación parvularia, tradicionalmente tres paradigmas: a) El paradigma racionalista técnico, b) El paradigma espontaneísta, c) El paradigma interactivo.

Paradigma racionalista técnico: En este paradigma la pretensión es racionalizar el proceso de enseñanza aprendizaje; se basa en un enfoque tecnocrático donde todo debe estar programado y secuenciado prolijamente. Tiene una concepción de niño como un individuo carente del conocimiento y pasivo, por ello se centra en el educador como el encargado de darle lo que el carece, para lo cual se organizan actividades homogéneas y dirigidas por el educador.

El aprendizaje se concibe como una estructura secuenciada y acumulativa y por ello los objetivos son cerrados, definidos en términos conceptuales y procedimentales. Concibe el espacio de juego y de trabajo como dos momentos diferentes y la autonomía del niño sólo es valorada en los procesos de formación de hábitos. En este paradigma la evaluación es un mecanismo que sirve para medir el producto.

Paradigma espontaneísta: Este paradigma se sustentan en planteamientos de la escuela nueva y corrientes alternativas como Sumerhill que tuvieron como precursor a Rousseau y que ponían el énfasis en el niño, considerando y respetando su libertad y los procesos naturales de aprendizaje.

Bajo este paradigma el niño es un ser autónomo y libre por lo que se valora la capacidad de decidir por sí mismo, y por esto se evitan las normas. En este paradigma se valora el juego libre, la imaginación y espontaneidad, y es por esto que el trabajo se realiza sin fichas editoriales y dejando al niño en contacto con la realidad para que vivencie nuevas experiencias. La evaluación se concibe de forma asistemática.

Paradigma interactivo: Este paradigma se sustenta en los planteamientos con las teorías constructivistas del aprendizaje. Conciben al niño como un sujeto con identidad y potencialidades para desarrollarse en interacción con los otros y con un entorno enriquecido y diverso; este paradigma busca equilibrar las posturas anteriores, no busca transmitir conocimientos ni tampoco esperar a que el niño los encuentre solo, sino que busca construirlos a partir de la acción conjunta y la interacción.

Desde aquí que el proceso de enseñanza aprendizaje se concibe como un proceso de construcción en un contexto significativo para el niño y por ello vinculado a sus intereses y sus ideas previas. Se valora la autonomía del niño en ámbitos físicos, intelectuales y filosóficos y por esto se centra en crear oportunidades de aprendizaje que provoquen curiosidad y la necesidad de aprender, valorando los contenidos procedimentales y actitudinales. En este paradigma la evaluación se entiende como un proceso que debe darse en todo momento y que sirva de guía en el actuar pedagógico.

C. Ruiz (2002) plantea de forma más generalizada que en educación parvularia se observan marcadas dos tendencias o líneas educativas, una más academicista y otra más centrada en el niño. De acuerdo con este planteamiento, la primera de ellas -la línea

academicista- se encuentra en educación parvularia claramente presente en todos los colegios y escuelas chilenas, donde se encuentran los niveles transición menor y mayor.

Este modelo se caracteriza por tener las actividades más estructuradas, poner el énfasis en las actividades de lenguaje y desarrollo motor fino, así como en las destrezas vinculadas a la preparación para la escolaridad obligatoria; en este modelo, los niños trabajan de forma conjunta mientras que los profesores emplean la mayor parte de su tiempo explicando y controlando el trabajo de los niños.

En el otro lado, en la línea más centrada en el niño, las actividades son iniciadas por éste, están menos estructuradas y más abiertas a la creatividad, se potencia el juego dramático, de construcción y dibujo, y los profesores dedican su tiempo a compartir las actividades de los niños o a otras actividades relacionadas más con la planificación y preparación del entorno que a la información grupal. Cada una de estas líneas educativas va a dar lugar a un modo de hacer didáctico, relacionado con actividades de diferente contenido, diversos roles del profesor, y diferente organización del aula.

Frente a estas posturas, es posible afirmar que no hay consenso sobre cuál de las dos tendencias ofrece mejores resultados en los aprendizajes de los niños. Algunos estudios ponen de manifiesto una mayor efectividad de los programas centrados en el niño, afirmando que los programas del modelo más academicista obtienen resultados de aprendizaje más bajos y un nivel significativamente inferior de competencia y autoestima (D. Weikart, 1973); mientras que en otros estudios se le atribuyen mejores resultados a éste tipo de programas (M. García, 1995).

3. Calidad en la educación de la Primera Infancia

Cualquier definición de calidad implica aceptar implícitamente un modelo de calidad que nos oriente sobre qué es lo que debe considerarse para determinar si un producto o un servicio es *de calidad*. El término nace del área de desarrollo industrial pero a poco andar

se adoptó en casi todas las áreas de desarrollo como un referente a seguir. La educación no fue la excepción y, a nivel mundial se comenzó a hablar de *educación de calidad*, llegando a exigirse actualmente, como un derecho adquirido.

Posteriormente, y en la medida en que se fueron levantando los datos que dejaron en evidencia la influencia de la educación en los primeros años en el desarrollo de una persona y de una sociedad, surgieron los intereses por estudiar con mayor profundidad este nivel educativo y vincular sus características con los resultados, llegando así a definirse desde diferentes posturas, a qué se le debe llamar educación infantil de calidad.

Abordar el tema de la calidad en la educación de la primera infancia es bastante complejo, no sólo por la multiplicidad de aspectos que pueden componer el término sino también porque la calidad de las atenciones pedagógicas en niños menores de seis años se traducen en consecuencias directas sobre el desarrollo de éstos.

No son pocos los estudios que sugieren que una educación parvularia de calidad genera resultados en el desarrollo de los niños que se traducen en potentes niveladores socioeconómicos, así mismo como una educación de mala calidad en este tramo de edad sería dañina para los logros cognitivos y socioafectivos de los niños, especialmente en los niños más pequeños y en aquellos con mayores índices de vulnerabilidad. (F. Gallego, P. Bedregal, M. Ziliani, Y. Stekel y F. Lagos, 2009). Es por esta razón que, determinar qué es una educación parvularia de calidad cobra especial importancia.

La literatura coincide en identificar cuatro dimensiones desde las cuales se define la calidad en la educación infantil: a) Dimensión Contextual, b) Dimensión Estructural o de entrada, c) Dimensión Procesual y d) Dimensión de producto, cada una de las cuales se enfoca en elementos distintos.

Dimensión Contextual: Esta dimensión está compuesta por aquellas variables no susceptibles de manipular como por ejemplo las políticas educativas, el origen social y

económico de los niños, las características de composición familiar, la institucionalidad. En este sentido se reconoce como uno de los predictores más importantes del desarrollo del niño en las distintas dimensiones, los factores relacionados con la familia.

La calidad del ambiente familiar, la educación y ocupación de los padres, las expectativas que tienen; son sólo algunas de las variables que explican cerca del 17% de las variaciones en el desarrollo del niño; porcentaje bastante superior al 8% que se explica por variable relacionadas con las características de los centros educativos donde éstos asisten.

Dimensión Estructural o de entrada: Compuesta por variables de insumo, generalmente se miden con estándares sobre la infraestructura, el equipo técnico, la inversión, la gestión y los programas educativos. El empadronamiento que actualmente entrega JUNJI se basa en estos estándares, la que considera que los establecimientos cumplan con las normas sobre infraestructura, aprobación sanitaria, titulación del personal contratado, equipamiento inmobiliario y recursos didácticos.

Sin embargo, este empadronamiento no es requisito para funcionar como establecimiento de educación parvularia, y además los estándares con los que mide la idoneidad están muy por debajo del resto de los países (A. Tokman, 2010, p.19).

A este grupo de variables se le critica que no es predictiva de los resultados de calidad y sólo es descriptiva en términos de condiciones de ventaja, ya que si bien asegura que los insumos sean de calidad, no asegura que el resultado lo sea también.

Dimensión Procesual: La conforman las variables que alimentan el proceso educativo como el trabajo en el aula con los niños, el trabajo con la familia, la comunidad, el equipo técnico, la planificación y evaluación, la interacción niño-adulto, el clima de aula, la cultura institucional, las características de seguridad y protección de los niños y otros.

Si bien este grupo de variables inserta aspectos más integrales sobre el servicio prestado, al igual que con las variables de insumo, se le critica que no es predictiva de aprendizajes de calidad en los niños.

Dimensión de resultado: Este grupo de variables es la que mide el impacto en los aprendizajes pero también se integran acá las variables de resultados de gestión y la satisfacción de los usuarios. En relación a la medición de los resultados en los aprendizajes de los niños, actualmente en los países donde se mide la calidad de la educación parvularia es posible identificar dos líneas referenciales: a) Medición del desarrollo y b) Medición del aprendizaje.

En relación a esta discusión, si bien hoy contamos con evidencias neurobiológicas suficientes para asegurar que aprendizaje y desarrollo están íntimamente interrelacionados en niños menores de 6 años, no es menos cierto, que también existen suficientes datos que permiten afirmar que el potencial biológicos –e incluso las características del ADN- son susceptibles de modificación por medio del ambiente.

Es por esto que coincidimos con aquellos autores que postulan que para medir la calidad de la educación, no es suficiente la medición del desarrollo del niño, sino que se deben incluir mediciones que permitan determinar en qué medida la asistencia a un centro educativo y la exposición a un programa educativo afecta positivamente el desarrollo alcanzado. Al respecto (F. Gallego, P. Bedregal, M. Ziliani, Y. Stekel y F. Lagos, 2009) afirman que:

Sin una evaluación de lo que el niño/a aprende en educación parvularia es imposible contestar preguntas tales como: ¿La educación parvularia entrega valor agregado a los niños/as?, ¿es este valor independiente de su nivel socioeconómico y condiciones familiares?, o por el contrario ¿sólo beneficia a aquellos con alta vulnerabilidad?, qué aspectos de la educación parvularia sólo pueden ser entregados en un contexto educativo y no en el hogar?, el valor agregado –para el niño/a- es para todas las

edades o sólo para algunos grupos? En este sentido, es interesante hablar de un instrumento de evaluación de desarrollo y aprendizaje, de manera de enfatizar que hay una estructura educativa (ambiente y mediadores) que promueven algo particular, distinto y potencialmente insustituible. (p. 234-235).

Si bien hoy contamos con algunos resultados que nos permiten dibujar algunas respuestas a estas preguntas, lo cierto es que no contamos en Chile con evaluaciones y mediciones rigurosas que nos permitan determinar la calidad de los programas y los servicios que se han implementado para la educación de este grupo etario.

Tanto en Chile como en el resto de los países se crítica la deficiente y escasa información con la que se puede contar para determinar la calidad de la educación infantil en términos de impacto. Las evaluaciones que se realizan actualmente sobre los aprendizajes alcanzados en los niños, no permiten visualizar un panorama global y de país, ya que no están hechas en base a estándares nacionales.

Además existen algunas evidencias que indican que los procedimientos con los que las educadoras de párvulos evalúan los aprendizajes alcanzados por los niños en centros que cuentan *con implementación de modelos de gestión de calidad* carecen de rigurosidad y de mecanismos que permitan validar los resultados. Es por esto que con frecuencia se pueden encontrar evaluaciones realizadas a los niños con resultados de logro que superan el 98% alcanzado, lo que –a simple vista- dista mucho de la realidad (S. Ma, 2011).

En el año 2005 y a raíz del Consejo de la Infancia, se reconoce la necesidad de definir un modelo de calidad para la educación parvularia de nuestro país, el que posteriormente debería concretarse en instrumentos que permitan la evaluación y acreditación de las salas cunas y jardines infantiles; para lo cual será necesario definir estándares nacionales de calidad para la educación parvularia.

En educación se pueden identificar tres tipos de estándares. Uno de ellos son los *estándares de contenidos o estándares curriculares*, estos corresponden al tipo de estándares en los que se describe qué deben aprender los alumnos, y por consiguiente qué deben enseñar los profesores. Estos estándares ofrecen una clara descripción de las habilidades, destrezas y conocimientos que deben ser enseñados a los niños.

Otro tipo son los *estándares de desempeño*, y son aquellos en los que se describe el desempeño en una escala de valoración, este tipo de estándares describen qué desempeño representa un logro óptimo, regular y deficiente. Finalmente el tercer tipo corresponde a los *estándares de oportunidades para aprender*, este tipo de estándares ofrecen una descripción de la disponibilidad de recursos con los que se cuenta como programas, equipo técnico, infraestructura, entre otros. Estos tres tipos de estándares son complementarios y están en estrecha relación (D. Ravitch, 1996, p.4).

Al analizar los referentes curriculares de la educación parvularia en Chile, con vistas a una futura construcción de estándares de calidad, es posible identificar tres documentos que oficializan estas referencias curriculares: a) Las bases curriculares de la educación parvularia, b) Los programas pedagógicos y c) Los mapas de progreso.

De estos tres referentes curriculares, el último es una descripción secuenciada del desarrollo de los niños realizada por especialistas, y expresada en tramos. A los Mapas de Progreso se le critica que no considera descripciones en todos los ámbitos para el grupo etario correspondiente a los lactantes (De 0 a 2 años); pese a ello, éste pareciera ser un buen parámetro para generar los estándares que requiere la educación parvularia en nuestro país.

F. Gallego, P. Bedregal, M. Ziliani, Y. Stekel, y F. Lagos (2009), hacen una propuesta de medición de la calidad de los aprendizajes en educación parvularia para la población chilena en la que consideran válido estandarizar los mapas de progreso sometiéndolos a poblaciones de distintos niveles socioeconómicos para normalizarlos.

Sin embargo esta propuesta debe considerar la ampliación y especificación de los tramos correspondientes a los niveles de sala cuna, ya que es justamente este periodo en la vida del ser humano, el que tiene los mayores cambios y en el que se desarrollan habilidades tan importantes como el desplazamiento bípedo o el habla.

Esta propuesta considera dos momentos para realizar las mediciones, considerando la relación costos-beneficios, plantean medir al término de la sala cuna (2 años) y al término de los niveles medios (4 años), dejando las mediciones correspondientes al fin de la educación parvularia (6 años) en manos de los resultados que arroja el SIMCE de 4° básico.

Si bien parece pertinente reducir a dos los momentos de medición, consideramos que debieran ser motivo de revisión los periodos de aplicación, de forma de buscar un mejor equilibrio. En este sentido, nuestro planteamiento se inclina a plantear una medición al término del primer ciclo (3 años) y otra al término del segundo (6 años).

Las mediciones en estos periodos permitirían determinar las características de desarrollo con la que los niños ingresan al periodo escolar básico, pudiendo orientar -por ejemplo- decisiones en torno al momento oportuno para iniciar la lectoescritura. Junto con esto, permitiría recoger valiosa información para atribuirle a la educación parvularia resultados posteriores en el desempeño de los niños contribuyendo a dilucidar el impacto de las distintas políticas y programas puestos en marcha.

Finalmente una medición con estas características ofrecería un panorama mejor secuenciado sobre el avance de los niños a los largo de todo su periodo académico evitando dejar una brecha de 6 años sin ninguna medición. La tendencia internacional en la agrupación del trabajo educativo para niños menores de 6 años, se basa en la conformación de dos ciclos, precisamente porque se reconoce que al término de los tres años se cumple un periodo importante en el desarrollo del ser humano (Ministerio de Educación de Chile, 2005).

Si bien, aún no contamos con los mecanismos e instrumentos que permitan evaluar la calidad de los servicios educativos para la primera infancia en torno a un único referente nacional, se han realizado algunas evaluaciones parceladas, pero que permiten extraer algunas conclusiones sobre el impacto del trabajo en este nivel educativo a nivel nacional. Estos estudios nos indican que existen principalmente tres áreas donde es posible comprobar los efectos de ofrecer atención educativa en esta edad.

Una de éstas, sino la más significativa, indica que la asistencia a educación parvularia ejerce un impacto significativo asociado al nivel socioeconómico del niño. Estos estudios indican que la educación parvularia muestra sus efectos mientras más bajo sea el nivel socioeconómico; e incluso algunos concluyen que una vez controlada la variable socioeconómica, el efecto de la asistencia al jardín infantil pierde importancia.

Por otra parte, existen algunos resultados que indican que el impacto de la educación parvularia es heterogéneo entre las distintas áreas del desarrollo humano. Si bien existen efectos positivos en todas las áreas, el efecto es mayor aún cuando nos referimos al desarrollo motor o socioafectivo.

Finalmente, estos estudios nos indican que el nivel que el niño tenga al inicio del programa educativo, también sería explicativo de un impacto diferenciado. Los niños que ingresan a programas educativos preescolares y lo hacen con niveles deficitarios de desarrollo muestran efectos positivos bastante mayores que aquellos que ingresan con niveles normales. Lo preocupante es que se han encontrado incluso casos donde algunos niños registran retrocesos en comparación con sus niveles iniciales.

Estas conclusiones son de bastante importancia ya que nos indican que la educación parvularia funcionan como un importante agente de fomento en la equidad social, pero a la vez nos indica que esto se produce sólo cuando los programas y la atención educativa es de calidad, ya que de lo contrario se corre el riesgo de incluso afectar negativamente en la infancia.

Esta situación, obliga revisar cuáles son las características que debe cumplir una atención educativa en este nivel para considerarse de calidad, entendiendo además que, una educación parvularia de calidad le ofrece al niño un desarrollo superior que el que hubiese logrado en un contexto natural y sin intervención profesional.

Al respecto, la literatura especializada muestra, que no existe consenso pleno sobre cuál es el conjunto de factores que componen una educación de calidad, sin embargo una revisión de las diferentes posturas y propuestas nos permite concluir cuáles de estos son más relevantes.

Formación y Experiencia del educador de párvulos: El rol del profesor en cualquier nivel educativo es altamente significativa para alcanzar aprendizajes de calidad; pero en educación parvularia lo es más aún ya que en esta etapa de la vida, el adulto con el que los niños pasan tantas horas del día representa una figura afectiva tan importante como la de los padres (R. Beresaluce, 2008).

La literatura sobre las características que conforman el perfil ideal del profesor dedicado al trabajo en niveles educativos con la primera infancia es bastante precisa, y destaca que éste debe ser sensible, responsable, espontáneo e interactivo. Debe ser una persona que discuta, dialogue y explique, con un lenguaje adecuado y mediante preguntas apropiadas. Que anime a los niños a expresarse y además les dé tiempo para ello, que apoye sus ideas, lo ayude a asimilar nuevos conceptos, los refuerce positivamente, los invite a preguntar y a buscar respuestas; una persona que les ofrezca respuesta no verbales de apoyo, que construya autoconcepto positivo y que clarifique y amplíe sus pensamientos (R. Beresaluce, 2008).

Diversos estudios coinciden en considerar al profesor como una variable altamente influyente en la calidad de la educación de este nivel educativo, ya que hay evidencias que indican que mientras más formal y especializada sea la formación de los educadores de párvulos más importancia le asigna éste al desarrollo del niño frente al desarrollo

académico y más positivas son las interacciones con ellos. (R. Rosenthal y D. Vandel, 1996).

En este sentido, también encontramos bastantes evidencias que sugieren que la conducta del educador de párvulos será más positiva mientras más sea su especialización en desarrollo infantil, relacionándose esto, con los buenos resultados que alcancen los niños en su desarrollo (M. Culkin, 1991).

Sin embargo -a pesar de las evidencias- hay aún, quienes afirman que la formación especializada se puede suplir con años de experiencia (L. Dunn, 1993), y que los años de experiencia también se relacionan con la calidad de la educación parvularia.

Al respecto, encontramos dos posturas; una que afirma que la experiencia se relaciona de manera positiva, ya que mientras más experiencias tenga un educador de párvulos más responsable, sensible y cálido con los niños se muestra éste (L. Dunn, 1993); y otra, que afirman que la relación sería negativa ya que se genera un cuidado más desapegado, perjudicial y con interacciones menos estimulantes producto de la rutinización que produce el paso de los años (S. Kontos, 1994 y S. Kagan y W. Newton, 1989).

En este sentido, si bien no hay consenso sobre si los efectos que producen los años de experiencia son positivos o negativos para la calidad en la educación parvularia, lo que parece indiscutible es que es una variable que se debe considerar.

Además de las variables asociadas a la formación y a la experiencia de los profesores, también hay bastantes evidencias que muestran que hay más desarrollo en los niños cuando el educador de párvulos se involucra en la cotidianidad, cuando la severidad y restricciones o castigos son los mínimos, cuando hay un equilibrio entre trabajo libre y el trabajo dirigido, cuando el estilo es menos directivo y hay menor valoración de los objetivos instructivos; y cuando en las actividades los niños deben usar el lenguaje (Zabalza, 1996; A. Luque y X. Candau, 1998).

Aspectos formales y organizacionales del aula: La literatura especializada coincide en considerar que el espacio educativo está asociado a la calidad educativa y que puede llegar incluso a predecir el desarrollo infantil (C. Howes y E. Smith, 1995). En este sentido el aula debe cumplir con una serie de características que favorecerán el proceso pedagógico y en la que la organización cobra gran importancia.

Realizaremos aquí una separación entre la organización del macro y del micro espacio. El macro espacio se refiere a la organización del mobiliario, de grandes áreas de trabajo, mientras que el micro espacio está compuesto por la organización de espacios pequeños de trabajo específico, de los recursos didácticos.

En relación al macro espacio la literatura especializada coincide en indicar que éste debe ser estimulante, limpio, ordenado y mantenerse cuidado. Las separaciones al interior del aula deben ser por centros de interés y por nivel de ruido. El criterio que se debe buscar en esta organización es el de ofrecerle al niño un espacio en el que se disminuyan las posibilidades de distracción. Es por esto que una separación por centros de interés y por áreas tranquilas y ruidosas, favorece en los niños la concentración y contribuye a desarrollar una autoestima positiva; y a los profesores les facilita la supervisión y el apoyo pedagógico (R. Beresaluce, 2008).

Para los micro-espacios también se sugieren ciertas condiciones. En esta línea, la literatura sugiere que los recursos didácticos deben estar organizados en categorías lógicas para favorecer que el niño tome lo que necesite y lo ubique de regreso donde corresponde.

Además se deben ubicar en estanterías bajas, y deben estar etiquetados con dibujos y palabras. De acuerdo a diferentes estudios, este conjunto de características favorece el desarrollo de las destrezas intelectuales, sociales, personales, motoras y lingüísticas de los infantes (R. Beresaluce, 2008).

La ratio y el tamaño de los grupos: El tamaño del grupo curso y la relación entre la cantidad de niños y adultos son dos variables de conocida influencia en la calidad de la educación. Al respecto, si bien algunos afirman que el tamaño del grupo es un predictor de la conducta del profesor, otros afirman que el predictor sería la ratio.

Sea cual sea la variable que predice una mejor interacción con los niños, lo cierto es que mientras el educador de párvulos sea responsable de menos niños, mejor serán los resultados. Incluso hay estudios que indican que con añadir sólo un niño al grupo se producen alteraciones en la calidad del proceso. Estos mismos estudios, muestran que los profesores con más niños en los grupos se muestran menos sensibles, menos estimuladores y más restrictivos (R. Beresaluce, 2008).

Quienes han estudiado estas variables, sugieren que al parecer, en los grupos grandes las manifestaciones de conductas negativas de los niños hacia sus compañeros aumentan, y los niveles de concentración disminuyen, afectando –ambos- el resultado del aprendizaje (D. Vandell y C. Powell, 1983).

Actividades: El tipo de actividades que se planifiquen y su organización, también son variables asociadas a calidad de la educación infantil. Los niños que pasan más tiempo realizando actividades que estimulan el pensamiento divergente y la creatividad muestran niveles más altos de actividad cognitiva. Los estudios indican que las aulas de mayor calidad, son aquellas en las que los niños realizan actividades variadas, poco estructuradas y con altos niveles de participación de ellos (R. Beresaluce, 2008).

Por otro lado, también hay indicaciones sobre la duración de las actividades, D. Koralek sugiere que para niños entre 4 y 5 años, las actividades deben durar preferentemente 15 minutos; y se le debe proporcionar al niño la posibilidad de elegir una vez por jornada las actividades que le resulten más interesantes (en R. Beresaluce, 2008).

Finalmente los estudios indican que de acuerdo al ritmo biológico de los niños se deben organizar las actividades en una secuencia repetida pero flexible, de forma de crear una referencia temporal que le brinde seguridad y le ayude en la adaptación (M. Garcia, 1995). Estas actividades deben alternar momentos de actividades dirigidas y libres, e individuales y colectivas.

Clima de aula: En materia de clima de aula, los estudios son categóricos al afirmar que las percepciones psicológicas de los ambientes ejercen una influencia importante sobre los logros y del rendimiento alcanzado por los niños, y como ya hemos expuesto la calidad de las interacciones será mejor mientras hayan ratios mas bajos y mejor preparación del educador de párvulos.

Aquí entran en juego tanto las interacciones del niño con los adultos, como entre niños, pero aún en este segundo grupo de interacciones el rol del adulto es primordial, no sólo porque éste debe guiar a los niños para que mantengan relaciones sociales adecuadas con otro niños, sino también porque debe organizar momentos con una intención pedagógica de desarrollo de destrezas sociales.

Participacion de los padres: La participación de los padres en el proceso educativo de sus hijos, es una de las variables más conocidas en los estudios de calidad educativa. Las evidencias científicas muestran que la implicación de los padres en los procesos educativos de sus hijos, es una variable que influye significativamente en el rendimiento de los niños, es por esto que cada vez se le toma mayor importancia al trabajo con las familias.

Tiempo: La cantidad de tiempo que un niño este sujeto a las intervenciones educativas es considerada una variable predictiva del desarrollo que este pueda alcanzar. En este sentido, hay evidencias que indican que las intervenciones de mayor duración producen mejores efectos. En este mismo sentido las evidencias indican que además los programas educativos cuyas actividades se desarrollan con mayor frecuencia, es decir, durante la

mayor cantidad de días al año, contribuye a impactar positivamente en el desarrollo de los infantes.

Otra variable asociada al tiempo, es el momento en el que se inicie la intervención educativa y la continuidad de ésta; aquellos programas que se inician en las etapas más tempranas del desarrollo del niño han demostrado mejores resultados; así como aquellos que se mantienen en las diferentes etapas de desarrollo del niño.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Este estudio es de corte cuantitativo, transversal, y se basa en un diseño no experimental, de alcance descriptivo y correlacional. Los estudios cuantitativos tienen sus bases epistemológicas en el positivismo, buscan medir objetivamente y demostrar causalidad; y se caracterizan porque sus resultados son generalizables. Sin embargo, pese a que cuentan con una fuerte validez externa, son más débiles de validez interna.

Los estudios descriptivos cuantitativos recogen información en un gran número de personas, lo que permite generalizar los resultados; sin embargo la información que recoge es limitada, y se centra en las variables y no en los individuos. Los estudios descriptivos permiten caracterizar fenómenos pero no explicarlos, es decir, describen los fenómenos mediante las variables y sus relaciones, pero no muestran por qué existe el fenómeno. Bajo este diseño, las hipótesis que guían este estudio son las siguientes:

H.1: Más de la mitad de los educadores de párvulos que actualmente ejercen en el sistema escolar chileno posee un bajo nivel de conocimientos disciplinares, en los Ámbitos de experiencias: 1) Formación Personal y Social, 2) Comunicación y 3) Relación con el Medio Natural y Cultural.

H.2: Más de la mitad de los profesionales de la educación infantil desconoce características relevantes del desarrollo de los niños con los que debe trabajar.

H.3: Más de la mitad de los educadores de párvulos desconoce las teorías pedagógicas del aprendizaje y su forma de aplicarlas en el aula a través de la enseñanza.

H.4: Los educadores de párvulos en Chile creen tener un nivel de conocimientos pedagógicos y disciplinares muy superior al que demuestran.

POBLACIÓN Y MUESTRA

La población de este estudio la constituyen el total de educadores de párvulos de Chile en ejercicio. La muestra se calculó en base a la población correspondiente al año 2007, ya que el Ministerio de Educación de Chile, mantiene información con un año de desfase en la actualización, lo que produjo que el año 2009 se debió iniciar el muestreo con antecedentes del año 2007. De acuerdo al Ministerio de Educación de Chile (2007) el total de educadoras de párvulos en ejercicio corresponde a 23.253 personas. En base a este total se calculó el tamaño de la muestra con un error del 5%, y un nivel de confianza de 95%, quedando la muestra final compuesta por 429 educadoras de párvulos.

El tipo de muestreo realizado fue probabilístico aleatorio simple. Con la base de datos del Ministerio de Educación, se seleccionaron los establecimientos de los que se extraerían las profesionales a encuestar. Debido a que el instrumento de recogida de información se aplicaba en 3 horas, se recompensó a las profesionales que accedieron a responder ofreciéndoles acceso gratuito a un Seminario de Neurociencias.

La selección del tipo de muestreo se realizó considerando el criterio de representatividad, por ello además, se buscó una distribución proporcional de la muestra a lo largo de Chile. Se seleccionaron 5 regiones, dos de la zona norte, dos de la zona sur y una de la zona centro correspondiente a la capital de Chile, la que concentra el mayor porcentaje de la población del país.

Las regiones seleccionadas y en orden de norte a sur fueron las siguientes: Región de Tarapacá, Región de Antofagasta, Región Metropolitana, Región del Bío Bío y Región de Los Lagos.

Del total de profesionales que constituyó la muestra, el 100% corresponde al género femenino, situación que no afectará la generalización de resultados, ya que como vimos anteriormente, la población de profesionales de género masculino, no supera el 0,5% del total.

En relación al tipo de establecimientos donde se desempeñaban las profesionales al momento de participar en la investigación, el siguiente gráfico muestra que el mayor porcentaje corresponde a quienes trabajaban en jardines infantiles de JUNJI.

Un 23,4% de las profesionales se desempeñaba en establecimientos particulares subvencionados, seguido de un 14,2% que lo hacía en Escuelas Municipales. Un 14% trabajaba en establecimientos particulares pagados, y un 4,5% en establecimientos de la Fundación Integra. El porcentaje restante, corresponde a profesionales que se desempeñan en modalidades no convencionales, o en otro tipo de establecimientos no especificados.

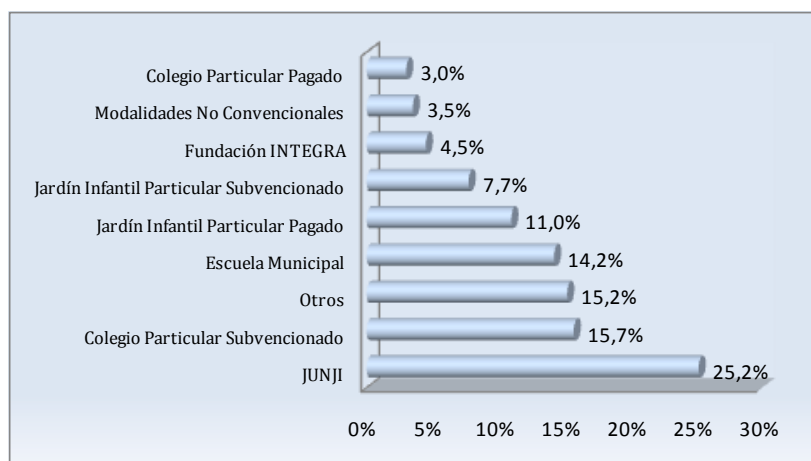


Figura 12: "Distribución laboral de la muestra según tipo de establecimiento" (Fuente: Elaboración propia).

En relación a los niveles pedagógicos, la mayor parte corresponde a profesionales que trabajaban en niveles de transición, con niños de 4 a 6 años de edad, seguidas de aquellas que se desempeñaban en niveles de sala cuna, con niños entre 84 días y 2 años de edad.

Un 20% de la muestra correspondió a educadoras de párvulos que trabajaban en niveles medios con niños entre 2 y 4 años de edad, y un 10% a profesionales con niveles compuestos por niños de todas las edades.

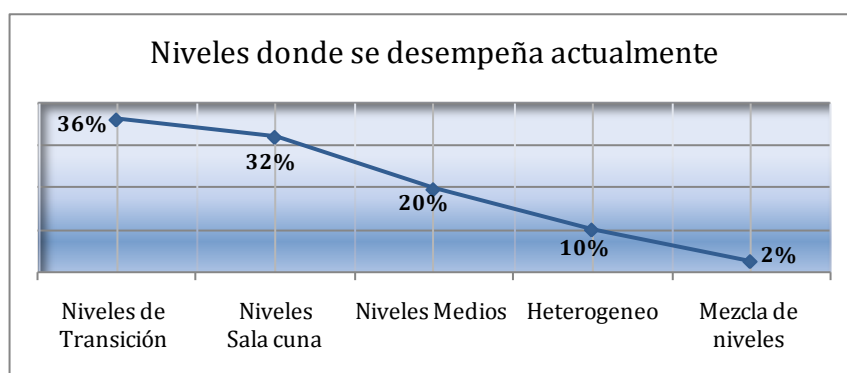


Figura 13: "Distribución laboral de la muestra según niveles pedagógicos" (Fuente: Elaboración propia).

1. Procedimientos de Recogida de Información

Esta investigación utilizó dos instrumentos de recogida de información. El primero es un *Cuestionario General* diseñado en base al instrumento utilizado en la Encuesta Nacional Docente realizada por el Ministerio de Educación y que mide las variables siguientes: a) Características de formación inicial, b) Características de formación continua, c) Características de salud, d) Historia laboral, e) Situación laboral, f) Satisfacción laboral, g) Desempeño Profesional, h) Características de crianza e i) Características de perfil socioeconómico.

El segundo instrumento es una *Prueba de Conocimientos Técnicos Pedagógicos* diseñado en base al temario de contenidos que se evalúan en la prueba INICIA y que aplica el Ministerio de Educación anualmente a los alumnos egresados de las carreras de educación parvularia.

Ambos instrumentos eran de autoaplicación con supervisión, y el procedimiento requirió entregar ambos instrumentos por separados, para no invalidar las preguntas de autopercepción de conocimiento cuando las profesionales supieran que serían medidas posteriormente. La aplicación del instrumento se realizó en grupos, tanto en el establecimiento donde trabajaban las profesionales como en lugares definidos para tales efectos.

Cuestionario General

Este instrumento (en anexo n°1) recogió información sobre 9 variables, agrupadas en dimensiones y organizadas de la siguiente forma:

VARIABLE 1 : Características de Formación Inicial			
CODIGO ITEM	DIMENSIÓN	CANTIDAD DE REACTIVOS	TIPO DE VARIABLE
A1	Zona Establecimiento educación básica	1	Nominal
A2	Dependencia establecimiento educación básica	1	Nominal
A3	Zona Establecimiento educación Media	1	Nominal
A4	Dependencia Establecimiento educación Media	1	Nominal
A5	Prioridad de la carrera	1	Ordinal
A6	Tipo de financiamiento de la carrera	1	Nominal
A7	Tipo de modalidad de la carrera	1	Nominal
A8	Tipo de jornada de la carrera	1	Nominal
A9	Institución	1	Nominal
A9.1	Año de titulación	1	De Intervalos

VARIABLE 2: Características de Formación Continua			
CODIGO ITEM	DIMENSIÓN	CANTIDAD DE REACTIVOS	TIPO DE VARIABLE
B1	Participación en pasantía nacional	1	Nominal
B2	Participación en pasantía internacional	1	Nominal
B3	Participación en perfeccionamiento	1	Nominal
B4	Financiamiento del perfeccionamiento	1	Nominal
B5	Tipo de perfeccionamiento	1	Nominal

VARIABLE 3: Características de Salud			
CODIGO ITEM	DIMENSIÓN	CANTIDAD DE REACTIVOS	TIPO DE VARIABLE
C1	Percepción del estado de salud	1	Ordinal
C2 a C17	Días de licencia médica	16	De Intervalo

VARIABLE 4: Historia Laboral			
CODIGO ITEM	DIMENSIÓN	CANTIDAD DE REACTIVOS	TIPO DE VARIABLE
D1 a D9	Años de experiencia según tipo de establecimiento	9	De Intervalos
D10 a D17	Años de experiencia según nivel educativo	8	De Intervalos

VARIABLE 5: Situación Laboral			
CODIGO ITEM	DIMENSIÓN	CANTIDAD DE REACTIVOS	TIPO DE VARIABLE
E1	Tipo de dependencia del establecimiento	1	Nominal
E2	Tipo de contrato laboral	1	Nominal
E3	Tipo de jornada laboral	1	Nominal
E4	Cargo	1	Ordinal
E5	Nivel educativo	1	Nominal
E6	Tramo de renta	1	Ordinal
E7 a E17	Percepción del contexto laboral	11	Ordinal
E18 a E22	Acceso a recursos tecnológicos	5	Nominal
E23 a E29	Frecuencia de uso de recursos tecnológicos	7	Ordinal
H24 a H29	Ejercicio de docencia universitaria	6	Nominal

VARIABLE 6: Satisfacción Laboral			
CODIGO ITEM	DIMENSIÓN	CANTIDAD DE REACTIVOS	TIPO DE VARIABLE
F1 a F9	Motivación para elegir la profesión	9	Ordinal
F10, F11 y F13	Satisfacción laboral	3	Nominal
F12 y H6	Valoración de situación económica	2	Ordinal
D18, F14 y F15	Motivaciones en el cambio de trabajo	3	Nominal

VARIABLE 7: Desempeño profesional			
CODIGO ITEM	DIMENSIÓN	CANTIDAD DE REACTIVOS	TIPO DE VARIABLE
G1 y G2	Evaluación y acreditación	2	Nominal y ordinal
G3 y G4	Vinculación con la ciencia	2	Ordinal
G5 y G8	Percepción de habilidades tecnológicas	2	Ordinal
G9 y G10	Percepción de habilidades con el inglés	2	Ordinal
G11 y G12	Hábitos de lectura	2	Ordinal
G13	Percepción de desempeño	1	Ordinal
G14 a G24	Percepción de nivel de conocimiento técnico pedagógico	9	Ordinal

VARIABLE 8: Características de Crianza			
CODIGO ITEM	DIMENSIÓN	CANTIDAD DE REACTIVOS	TIPO DE VARIABLE
H5 y H7	Condiciones de crianza	2	Nominal y ordinal

VARIABLE 9: Características de perfil socioeconómico			
CODIGO ITEM	DIMENSIÓN	CANTIDAD DE REACTIVOS	TIPO DE VARIABLE
H8 a H23	Perfil socioeconómico	16	Nominal y De Intervalo
H30 a H33	Cuidado de los hijos	4	Nominal y De Intervalo

Este instrumento se diseñó sobre 3 tipos de escalas: a) Escalas nominales: usadas para recoger información sobre las variables cualitativas, agrupándolas en dos o más categorías; b) Escalas Ordinales: usadas para recoger la información que requería clasificar en función del grado en que se posee cierto atributo, sin considerar la distancia entre las categorías, y c) Escalas de intervalo: usadas para recoger información en la que fue necesario medir intervalos iguales entre las categorías atribuyéndole valor real y absoluto al cero.

Para la validación, este instrumento fue aplicado a un total de 63 personas; 48 educadoras de párvulos tituladas y en ejercicio y 15 alumnas de la carrera de educación parvularia que cursaban el último año, y en su primera aplicación obtuvo un coeficiente de confiabilidad *Alpha de Cronbach* de ,934, considerado alto, por lo que no se le realizaron modificaciones.

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items
,934	,934

Prueba de Conocimientos Técnicos Pedagógicos

El diseño de la prueba de conocimientos técnicos pedagógicos (en anexo n°2) se realizó en varias etapas; inicialmente se buscó tener acceso al instrumento de medición de conocimientos en educadoras de párvulos que utiliza el Ministerio de Educación en la prueba INICIA, debido a que no fue posible acceder al instrumento, se diseñó uno base al temario de contenidos de esta prueba, al que si tuvimos acceso.

Este temario está compuesto por una lista de temas -que a juicio de los expertos del Ministerio- son necesarios que todo alumno que egresa de la carrera de educación parvularia tenga para desempeñarse.

Se seleccionaron los temas más relevantes dentro del temario y en base a éstos se elaboró una batería de preguntas que fue sometida a juicio de expertos quienes le asignaron grado de dificultad y de pertinencia. Este primer instrumento contaba de 95 reactivos y fue aplicada a un total de 63 personas; 48 educadoras de párvulos tituladas y en ejercicio y 15 alumnas de la carrera de educación parvularia que cursaban el último año.

Posteriormente se eliminaron los 35 reactivos que provocaban un menor coeficiente de confiabilidad. El instrumento final quedó con 60 reactivos y con un coeficiente de confiabilidad *Alpha de Cronbach* de ,915, considerado alto.

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,915	,916	60

Este instrumento se organizó en torno a 5 áreas de conocimiento: a) Formación Personal y social, b) Comunicación, c) Relación con el medio natural y cultural, d) Teoría curricular y e) Teorías del desarrollo y del aprendizaje; cada una de estas áreas de conocimiento contuvo las siguientes categorías de contenidos a medir:

AREA	CATEGORÍAS	PREGUNTA N°
Formación Personal y Social	I: Identidad	28, 31 y 34
	A: Autonomía	27, 39 y 40
Comunicación	IL: Iniciación a la lectura	2, 3, 32, 44 y 60
	IE: Iniciación a la escritura	4, 5 y 45
	CO: Comunicación oral	35, 42 y 43
	EC: Expresión creativa	6 y 47
	AE: Apreciación estética	46 y 48
Relación con el Medio Natural y Cultural	DMN: Descubrimiento del mundo natural	1, 7, 8, 49, 50, 51 y 52
	CES: Conocimiento del entorno social	9, 10, 33 y 41
	RLM: Razonamiento lógico matemático	11, 12, 13, 53, 54, 55 y 59
Teoría Curricular	E: Evaluación	14, 15 y 58
	P: Planificación	16, y 56
	D: Didáctica	18, 19, 20, 21 y 57
	EFBCEP: Estructura y fundamentos de las Bases Curriculares de la educación parvularia	22, 23, 24 y 26
Teorías del desarrollo y del Aprendizaje	TDA: Teorías del desarrollo y del aprendizaje	17, 25, 36, 37 y 38
	IE: Integración Educativa	29 y 30

Tabla 13: "Organización de las áreas y las categorías medidas en la prueba de conocimientos" (Fuente: Elaboración propia)

2. Procedimientos de Análisis de la información

El análisis de la información se realizó en dos niveles, el primero en base a *estadística descriptiva*, lo que permite caracterizar a las profesionales en base a *medidas de tendencia central* para determinar los promedios representativos del conjunto de la distribución; *medidas variabilidad* para determinar cómo se agrupan los datos mediante los análisis de dispersión (rango, desviación estándar y varianza), *simetría*, y *curtosis*.

El segundo nivel de análisis, se apoyó en *estadística inferencial* mediante dos procedimientos: la *prueba de hipótesis* y análisis de *estimación paramétrica* y *no paramétrica*.

La prueba de hipótesis es un análisis que permite determinar si la hipótesis es congruente con los datos obtenidos en la muestra. Para los análisis paramétricos se utilizaron los siguientes métodos: Coeficiente de correlación de Pearson, prueba t, pruebas de contraste de diferencia de proporciones y análisis de varianza unidireccional ANOVA. Para los análisis no paramétricos se aplicaron los siguientes estadísticos: χ^2 y coeficientes de correlación por rangos ordenados de Kendall. En todos los análisis estadísticos se utilizó Statistical Package for the Social Sciences (SPSS).

CAPÍTULO IV

SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

1. Características de Formación Inicial

En relación a la formación escolar de las educadoras de párvulos, los resultados indican que tanto en la educación básica como en la educación media, el mayor porcentaje de las profesionales proviene de establecimientos municipales, públicos o fiscales alcanzando una media de 46%, y particulares subvencionados quienes concentran en promedio al 38%. Sólo en 15% de las profesionales provenientes de establecimientos particulares pagados.

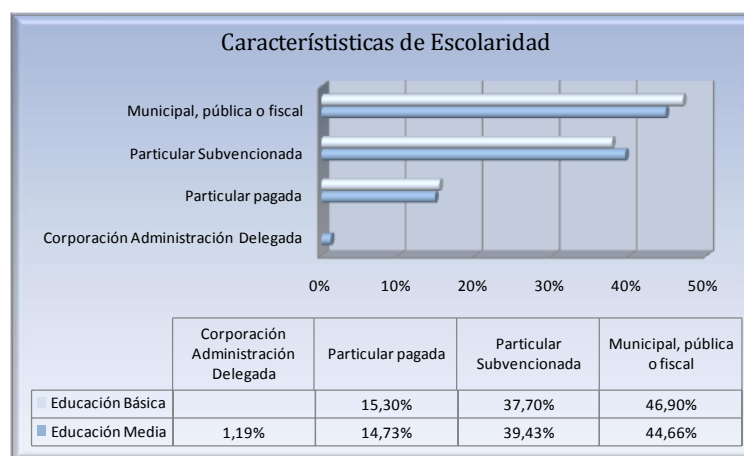


Figura 14: "Características de escolaridad de las educadoras de párvulos" (Fuente: Elaboración propia).

De este total, el 96,35% corresponde a establecimientos ubicados en zonas urbanas, y un porcentaje bastante menor corresponde a establecimientos ubicados en las zonas rurales del país.

En relación a la educación superior el 14,9% cursó sus estudios de educación parvularia en un Instituto Profesional, y un 85,1% lo hizo en una universidad. Del total de profesionales que estudiaron la universidad el 98,3% lo hizo en modalidad presencial, y

el restante 1,7% lo hizo a distancia o modalidad semi-presencial; y todas aquellas que estudiaron en Institutos Profesionales lo hicieron en modalidad presencial.

MODALIDAD DE ESTUDIO	INSTITUTO PROFESIONAL	UNIVERSIDAD
A distancia	0,0%	0,3%
Presencial	100,0%	98,3%
Semi-presencial	0,0%	1,4%
	100%	100%

JORNADA DE ESTUDIO DE LA CARRERA	INSTITUTO PROFESIONAL	UNIVERSIDAD
Clases sábados y vacaciones	8,2%	5,0%
Diurna	77,0%	88,2%
Diurna y vespertina	1,6%	0,3%
Vespertina	13,1%	6,4%
	100%	100%

Tabla 14: “Comparación de modalidad de estudios según tipo de institución” (Fuente: Elaboración propia).

Al analizar la forma de financiamiento de sus carreras se observa que el mayor porcentaje de las profesionales financió sus estudios con fondos propios alcanzando un 55,84% del total, seguido por las profesionales que lo hicieron con crédito universitario con un 23,60%. El resto de las profesionales financiaron sus estudios por otras vías y usando más de una fuente de financiamiento durante el transcurso de su carrera.

FINANCIAMIENTO DE LA CARRERA	INSTITUTO PROFESIONAL	UNIVERSIDAD	TOTAL GENERAL
Fondos propios	84,48%	50,89%	55,84%
Crédito Universitario	3,45%	27,08%	23,60%
Fondos propios y Crédito Universitario	3,45%	5,06%	4,82%
Beca	1,72%	4,46%	4,06%
Fondos propios y beca	5,17%	3,27%	3,55%
Fondo solidario	0,00%	2,98%	2,54%
Fondos propios, Crédito Universitario y Beca	0,00%	2,68%	2,28%
Crédito CORFO	0,00%	1,19%	1,02%
Fondos propios y Crédito CORFO	1,72%	0,89%	1,02%
Crédito Universitario y Crédito CORFO	0,00%	0,60%	0,51%
Fondo solidario y beca estatal	0,00%	0,60%	0,51%
Gratuita	0,00%	0,30%	0,25%
TOTAL GENERAL	100,00%	100,00%	100,00%

Tabla 15: “Tipo de financiamiento según tipo de Institución” (Fuente: Elaboración propia).

2. Características de Formación Continua

Al consultarles sobre las pasantías que han tenido, el 13% declara haber asistido a alguna pasantía dentro de Chile, cifra que baja al 2% cuando se refieren a pasantías en el extranjero. En relación al estudio de Diplomados, el 14% de las profesionales manifiesta haber cursado al menos un diplomado. Las áreas temáticas se concentran en el área del apego seguro y buen trato, mediación familiar, gestión, administración educativa y psicopedagogía o alteraciones del lenguaje. Al analizar a aquellas educadoras de párvulos que poseen 2 o más diplomados encontramos que el porcentaje alcanza el 2,5%.

El porcentaje de profesionales con estudios de perfeccionamiento aumenta cuando se analizan los estudios de post-título; aquí, encontramos que el 21% de las profesionales tiene algún post-título; y en este caso se observa una gran tendencia a obtener algún post-título relacionado con la psicopedagogía o la educación diferencial generalmente con especialidad en trastornos del lenguaje, los que alcanzan el 50,6% de los post-títulos quedando el restante 49,4% en otras áreas como administración, gestión educativa o enseñanza del inglés en educación infantil.

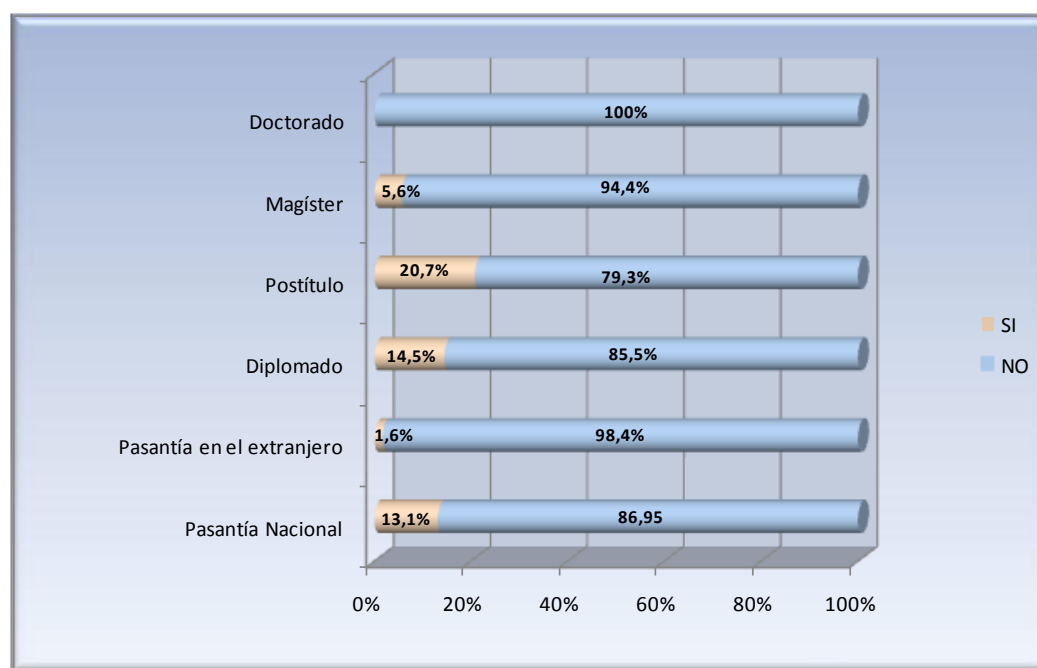


Figura 15: "Comparación porcentual según tipo de perfeccionamiento" (Fuente: Elaboración propia).

Al analizar los estudios de post grados las cifras de participación descienden considerablemente. En este segmento encontramos que sólo un 6% de las educadoras de párvulos tiene estudios de pos-grado, este porcentaje incluye a las profesionales que tienen estudios en curso. El total de las profesionales que cuenta con estudios de postgrado, corresponde a programas de magíster; el grado de doctor no se encuentra en ninguna profesional del total de la muestra.

Al analizar los datos en conjunto, se observa que los porcentajes alcanzados en cada uno de los tipos de estudios de perfeccionamiento corresponden -en gran parte- al mismo grupo de profesionales; es decir, las profesionales que tienen diplomados, son las mismas que tienen post-títulos o post-grados; lo que se corrobora al detectar que un 64,5% de las profesionales no tienen ningún tipo de estudio de los antes mencionados.

Al analizar la participación en actividades de perfeccionamiento breves, como cursos o seminarios, un 21,4% declara no haber asistido desde el año 2008 a ningún tipo de actividad de perfeccionamiento.

La siguiente gráfica muestra la forma de financiamiento de las actividades de las personas que declaran haber asistido en los últimos 2 años a alguna actividad de perfeccionamiento.



Figura 16: "Forma de financiamiento de quienes asisten a perfeccionamiento" (Fuente: Elaboración propia).

En ella se observa que la mayor parte de las profesionales financió sus últimos 3 cursos con recursos propios, seguido de un 26% que afirma que obtuvo el financiamiento de su empleador, y un porcentaje menor que lo hizo con financiamiento de algún organismo público.

El 11% asistió a cursos gratuitos y un 5% lo hizo con financiamiento del empleador y de algún organismo gubernamental. En cuanto a quienes no habían asistido a ninguna actividad de perfeccionamiento durante los últimos 2 años, la grafica muestra que el porcentaje de profesionales que financiaron sus últimas 3 actividades de perfeccionamiento con recursos propios es muy similar al de aquellas que si han tenido actividades en el último tiempo.

Donde sí se observan diferencias, es en el porcentaje de profesionales que asisten a cursos gratuitos, el que se eleva a un 50%. En este último grupo se observa además que el financiamiento de los empleadores o de organismos públicos es considerablemente inferior.

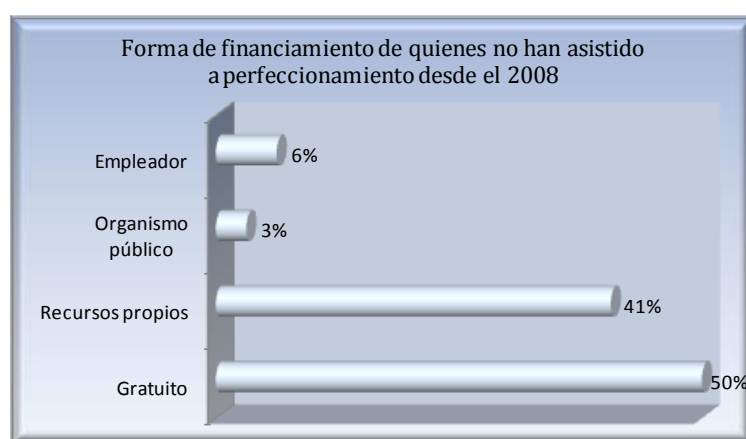


Figura 17: "Forma de financiamiento de quienes no asisten a perfeccionamiento" (Fuente: Elaboración propia).

3. Características de Salud

En relación a la percepción del estado de salud de las profesionales, el siguiente gráfico muestra que el 95,2% declara que su salud es excelente, muy buena o buena, y sólo 1,2% considera tener un estado de salud malo o muy malo.

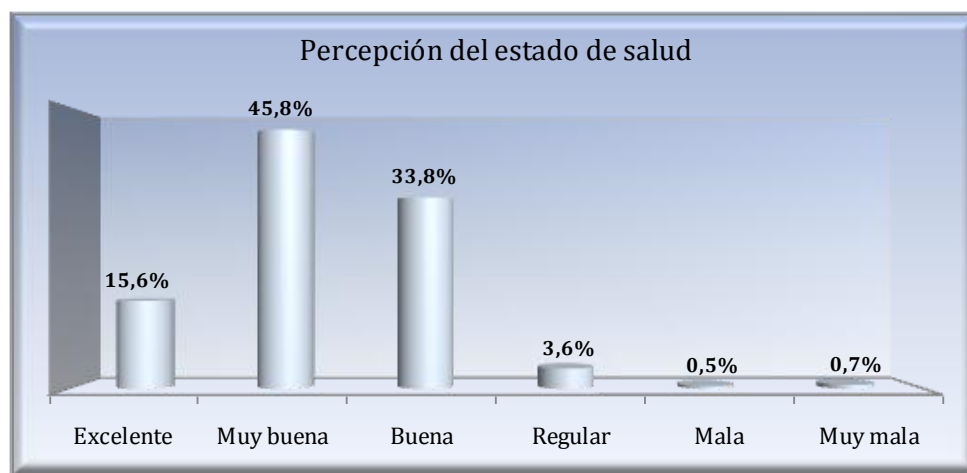


Figura 18: "Percepción del estado de salud" (Fuente: Elaboración propia).

Al comparar la percepción que tienen las profesionales sobre su estado de salud con el promedio de días que declaran haber tenido en los últimos 12 meses, es posible identificar que no hay relación entre ambas variables.

Las educadoras de párvulos que tienen en promedio menos días de licencia, son las que declaran tener mala salud, y el promedio de días de salud de las restantes –salvo aquellas que declaran tener muy mala salud- no muestra una curva coherente.

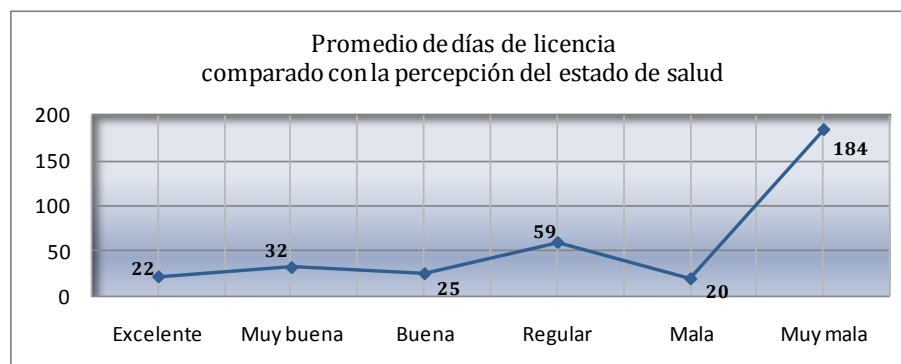


Figura 19: "Promedio de días de licencia médica comparado con la percepción del estado de salud" (Fuente: Elaboración propia).

Al analizar cuáles son las causas por las cuáles han obtenido licencia médica en los últimos 12 meses, se observa que éstas se concentran principalmente en dos causales, licencia por pre y post natal, con un promedio de 107 días y licencia por enfermedad psiquiátrica, depresión u otra de salud mental con el mismo promedio de días, cifra que aumenta a un promedio de 128 días si se consideran en esta categoría el estrés y el agotamiento, lo que corresponde a más de un tercio del año completo y casi la mitad de un año académico.

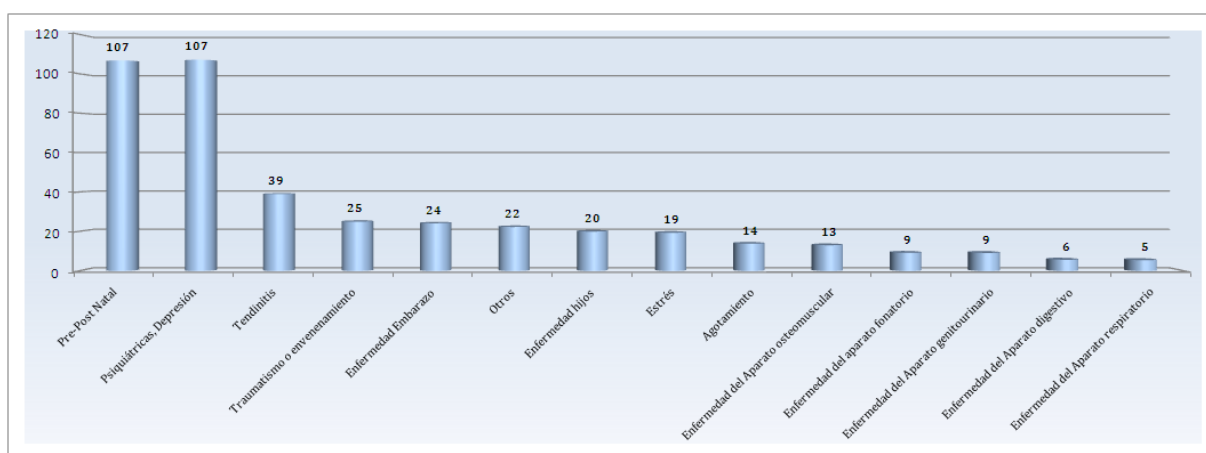


Figura 20: "Causales de licencia médica" (Fuente: Elaboración propia).

4. Historia Laboral

En relación a la historia laboral el siguiente cuadro muestra los estadísticos descriptivos de los años en que se han desempeñado en distintos tipos de establecimientos educativos.

El cuadro muestra que las educadoras de párvulos que se mantienen en promedio más años en escuelas municipales, alcanzando un promedio de 10,85 años, las siguen las educadoras que trabajan o trabajaron en JUNJI con un promedio de 7,09 años y luego aquellas que se desempeñaron en colegios particulares pagados, quienes en promedio lo hicieron por 5,63 años. El resto de los establecimientos educativos muestran un promedio similar y ronda entre 4 y 5 años.

	Colegio Particular Pagado	J. infantil Particular Pagado	Colegio Particular Subvencionado	J. infantil Particular Subvencionado	Escuela Municipal	JUNJI	Fundación Integra	No Convencional	Otros
N Valid	64	190	105	57	101	117	49	30	72
Mean	5,63	4,27	4,94	4,46	10,85	7,09	4,80	4,03	3,92
Std. Error of Mean	,602	,337	,510	,571	,984	,763	,836	,748	,505
Median	5,00	3,00	3,00	3,00	7,00	3,00	3,00	3,00	2,00
Mode	2	1	1	2	1	1	1	1	1
Std. Deviation	4,819	4,640	5,225	4,314	9,892	8,249	5,852	4,098	4,288
Variance	23,222	21,533	27,304	18,610	97,848	68,051	34,249	16,792	18,387
Skewness	1,476	2,343	2,161	1,718	,644	1,600	2,228	2,262	1,934
Std. Error of Skewness	,299	,176	,236	,316	,240	,224	,340	,427	,283
Kurtosis	2,902	6,751	6,764	3,124	-,813	1,740	5,228	7,031	3,757
Std. Error of Kurtosis	,590	,351	,467	,623	,476	,444	,668	,833	,559
Range	24	30	32	20	36	35	28	20	19

Tabla 16: "Estadísticos descriptivos: Años de ejercicio según tipo de establecimientos" (Fuente: Elaboración propia).

Al correlacionar los resultados obtenidos en la prueba de conocimientos con los años de experiencia según los distintos tipos de establecimientos, es posible observar que existe un coeficiente de correlación positiva sólo para las educadoras de párvulos que trabajan

en la Fundación Integra, si bien el coeficiente arrojado en la prueba de Pearson es débil 0,289 su significancia de 0,044 nos indica que hay indicios de que mientras más de experiencia tengan en la Fundación Integra, más conocimientos técnicos pedagógicos muestran las profesionales.

		Años de experiencia en									
		Prueba Conocimientos Téc. Ped	Colegio particular pagado	J.infantil particular pagado	Colegio Part. Subv.	J. infantil Particular Subv.	Escuela municipal	JUNJI	Integra	No convenc	Otro
Prueba conocimientos Técnicos Pedagógicos	Pearson correlation	1	,008	,049	-,035	,043	,062	-,094	,289*	,063	,071
	Sig. (2- tailed)		,949	,503	,722	,749	,540	,312	,044	,739	,552
	N	429	64	190	105	57	101	117	49	30	72

Tabla 17: "Prueba Pearson: Correlación entre prueba de conocimientos y años de ejercicio según tipo de establecimientos" (Fuente: Elaboración propia).

En relación a los años de experiencia en los distintos niveles educativos, el siguiente cuadro muestra que en promedio las educadoras de párvulos que se mantienen más años en un mismo nivel, lo hacen en el nivel transición II con una media de 7,72 años, mientras que el nivel que muestra un menor promedio de años de duración de las educadoras, es sala cuna I, con un promedio de 2,24 años. Si bien el promedio es un valor a considerar, en este caso, los estadísticos nos muestran además que la moda corresponde en todos los niveles a 1 año, lo que nos indica que en todos los niveles 1 año de experiencia es el tiempo que más educadoras tienen.

	Sala Cuna Menor	Sala Cuna Mayor	Medio Menor	Medio Mayor	Transición I	Transición II	Heterogéneo	Otro
N Valid	131	166	164	173	221	184	88	38
Mean	2,24	2,52	2,48	3,43	3,79	7,72	3,24	4,29
Std. Error of Mean	,229	,209	,220	,347	,280	,622	,363	,817
Median	1,00	2,00	2,00	2,00	2,00	4,00	2,00	2,00
Mode	1	1	1	1	1	1	1	1
Std. Deviation	2,617	2,692	2,814	4,570	4,170	8,436	3,404	5,035
Variance	6,848	7,245	7,920	20,887	17,386	71,166	11,586	25,346
Skewness	4,147	3,035	3,515	4,115	2,797	1,578	2,698	1,569
Std. Error of Skewness	,212	,188	,190	,185	,164	,179	,257	,383
Kurtosis	22,924	11,030	14,567	20,598	10,143	2,171	8,987	1,654
Std. Error of Kurtosis	,420	,375	,377	,367	,326	,356	,508	,750
Range	20	17	20	32	29	40	20	18

Tabla 18: "Estadísticos descriptivos: Prueba de conocimientos según años de ejercicio según tipo de nivel educativo" (Fuente: Elaboración propia).

Al correlacionar los años de experiencia en los distintos niveles pedagógicos, con el nivel de conocimientos mostrados en la prueba de conocimientos técnicos, el siguiente cuadro muestra que en ningún nivel hubo correlaciones ni positivas ni negativas, lo que indica que no hay relación entre la cantidad de años que una educadora de párvulos se desempeña en un mismo nivel con los conocimientos pedagógicos y disciplinares que posee.

		Prueba de conocimientos Técnicos pedagógicos	Sala cuna menor	Sala cuna mayor	Medio menor	Medio mayor	Transición I	Transición II	Heterogéneo	Otro
Prueba de conocimientos Pedagógicos	Pearson correlation	1	,085	-,008	,000	,025	,069	,049	,064	,065
	Sig. (2-tailed)		,333	,919	,998	,745	,310	,510	,551	,699
	N	429	131	166	164	173	221	184	88	38

Tabla 19: "Prueba Pearson: Correlación entre prueba de conocimientos y años de ejercicio según tipo de nivel educativo" (Fuente: Elaboración propia).

Sin embargo, debido a que en educación parvularia las diferencias entre los distintos grupos de edad -y por consiguiente entre los distintos niveles pedagógicos- son muy grandes; se realizó un análisis correlacional separado por categorías de conocimiento, de forma de identificar si existen correlaciones entre los años de experiencia en un nivel y los conocimientos demostrados en algún área curricular específica.

Si bien la prueba de conocimientos aplicada, contenía preguntas consideradas como necesarias dentro del bagaje de conocimiento que toda educadora de párvulos debiese tener, lo lógico también debiera ser, que las educadoras que llevan por ejemplo, más años en niveles de transición evidencien una tendencia a aumentar con los años el bagaje de conocimientos en áreas como iniciación a la escritura o iniciación a la lectura; o al menos debieran manifestarse algunas diferencias en esta línea.

La siguiente tabla muestra que al correlacionar los años de experiencia con conocimientos en Identidad, el nivel de sala cuna I muestra una correlación positiva, débil pero significa en la que el coeficiente de correlación de la prueba de Pearson arroja 0,186 con una significación de 0,034.

		Sala cuna menor	Sala cuna mayor	Medio menor	Medio mayor	Transición I	Transición II	Heterogéneo	Otro	Identidad
Identidad	Pearson correlation	,186*	-,055	-,150	-,085	-,057	-,075	-,103	,047	1
	Sig. (2-tailed)	,034	,485	,055	,264	,402	,314	,338	,780	
	N	131	166	164	173	221	184	88	38	429

Tabla 20: "Prueba Pearson: Correlación entre Conocimiento en la categoría identidad y años de ejercicio según tipo de nivel educativo" (Fuente: Elaboración propia).

Al correlacionar los años de experiencia con los conocimientos específicos del área de autonomía, es posible observar que sólo hay un coeficiente que nos indica correlación y que corresponde a las educadoras que trabajan más años en niveles heterogéneos, en este caso el coeficiente de correlación fue de 0,241 con una significancia de 0,23.

		Sala cuna menor	Sala cuna mayor	Medio menor	Medio mayor	Transición I	Transición II	Heterogéneo	Otro	Autonomía
Autonomía	Pearson correlation	-,029	-,119	-,053	,000	,063	,000	,241*	,252	1
	Sig. (2-tailed)	,745	,126	,498	,997	,350	,995	,023	,127	
	N	131	166	164	173	221	184	88	38	429

Tabla 21: "Prueba Pearson: Correlación entre Conocimiento en la categoría autonomía y años de ejercicio según tipo de nivel educativo" (Fuente: Elaboración propia).

Al aplicar la prueba de correlación de Pearson en la categoría de iniciación a la lectura, es posible observar que sólo en el nivel de sala cuna I se observa una correlación positiva con una significancia considerable, el coeficiente de correlación arrojado fue de 0,213 con una alta significación de 0,015.

		Sala cuna menor	Sala cuna mayor	Medio menor	Medio mayor	Transición I	Transición II	Heterogéneo	Otro	Iniciación a la lectura
Iniciación a la lectura	Pearson correlation	,213*	,083	,013	,114	,021	-,040	,077	-,163	1
	Sig. (2-tailed)	,015	,291	,864	,134	,758	,587	,477	,328	
	N	131	166	164	173	221	184	88	38	429

Tabla 22: "Prueba Pearson: Correlación entre Conocimiento en la categoría Iniciación a la lectura y años de ejercicio según tipo de nivel educativo" (Fuente: Elaboración propia).

En la categoría de apreciación estética, se observan dos correlaciones distintas, la primera es positiva, débil pero con un alto nivel de significancia, y corresponde a II nivel de transición II.

La segunda, es una correlación negativa con un coeficiente de -0,443 considerada correlación media y con un alto nivel de significancia; lo que nos indica que a más años de experiencia en otro tipo de niveles o cargos menos conocimientos sobre apreciación estética manifiestan. Sin embargo, por ser un nivel no determinado no será posible extraer conclusiones sobre este indicador.

		Sala cuna menor	Sala cuna mayor	Medio menor	Medio mayor	Transición I	Transición II	Heterogéneo	Otro	Apreciación estética
Apreciación estética	Pearson correlation	-,050	-,079	-,135	-,095	-,030	,191**	,004	-,443**	1
	Sig. (2-tailed)	,569	,312	,084	,215	,658	,009	,970	,005	
	N	131	166	164	173	221	184	88	38	429

Tabla 23: "Prueba Pearson: Correlación entre Conocimiento en la categoría Apreciación Estética y años de ejercicio según tipo de nivel educativo" (Fuente: Elaboración propia).

El resto de las pruebas del ámbito curricular de Comunicación, Iniciación a la escritura, Comunicación oral y expresión creativa, no mostraron correlación con un nivel de significancia que nos permita asegurar que existe correlación entre ambas variables.

		Sala cuna menor	Sala cuna mayor	Medio menor	Medio mayor	Transición I	Transición II	Heterogéneo	Otro	Iniciación a la escritura
Iniciación a la escritura	Pearson correlation	,078	-,027	-,007	-,004	,053	-,075	,087	,118	1
	Sig. (2-tailed)	,378	,726	,931	,954	,431	,314	,419	,482	
	N	131	166	164	173	221	184	88	38	429

Tabla 24: "Prueba Pearson: Correlación entre Conocimiento en la categoría Iniciación a la escritura y años de ejercicio según tipo de nivel educativo" (Fuente: Elaboración propia).

		Sala cuna menor	Sala cuna mayor	Medio menor	Medio mayor	Transición I	Transición II	Heterogéneo	Otro	Comunicación oral
Comunicación oral	Pearson correlation	,041	-,115	,015	,040	-,019	,096	,138	,180	1
	Sig. (2-tailed)	,643	,140	,847	,601	,780	,194	,198	,278	
	N	131	166	164	173	221	184	88	38	429

Tabla 25: "Prueba Pearson: Correlación entre Conocimiento en la categoría Comunicación oral y años de ejercicio según tipo de nivel educativo" (Fuente: Elaboración propia).

		Sala cuna menor	Sala cuna mayor	Medio menor	Medio mayor	Transición I	Transición II	Heterogéneo	Otro	Expresión creativa
Expresión creativa	Pearson correlation	,036	-,020	,051	,024	,071	,085	-,030	-,060	1
	Sig. (2-tailed)	,680	,793	,517	,750	,292	,252	,784	,721	
	N	131	166	164	173	221	184	88	38	429

Tabla 26: "Prueba Pearson: Correlación entre Conocimiento en la categoría Expresión Creativa y años de ejercicio según tipo de nivel educativo" (Fuente: Elaboración propia).

En relación a los conocimientos del ámbito curricular Relación con el medio natural y cultural, se observa que sólo muestran una correlación positiva entre la categoría de conocimientos del entorno social, con un coeficiente de correlación de 0,179 y una significancia de 0,015 y los años de experiencia en el nivel de transición II; el resto de las categorías: descubrimiento del mundo natural y razonamiento lógico matemático, no muestran correlaciones.

		Sala cuna menor	Sala cuna mayor	Medio menor	Medio mayor	Transición I	Transición II	Heterogéneo	Otro	Conocimientos del entorno social
Conocimientos del Entorno social	Pearson correlation	,022	,117	,075	,069	,098	,179*	,189	,099	1
	Sig. (2-tailed)	,800	,133	,337	,369	,145	,015	,078	,555	
	N	131	166	164	173	221	184	88	38	429

Tabla 27: "Prueba Pearson: Correlación entre Conocimiento en la categoría Conocimiento del Entorno Social y años de ejercicio según tipo de nivel educativo" (Fuente: Elaboración propia).

		Sala cuna menor	Sala cuna mayor	Medio menor	Medio mayor	Transición I	Transición II	Heterogéneo	Otro	Descubrimiento del mundo natural
Descubrimiento del Mundo natural	Pearson correlation	-,078	,052	,071	,021	,089	,052	-,071	-,033	1
	Sig. (2-tailed)	,377	,506	,368	,786	,187	,480	,512	,842	
	N	131	166	164	173	221	184	88	38	429

Tabla 28: "Prueba Pearson: Correlación entre Conocimiento en la categoría Descubrimiento del mundo natural y años de ejercicio según tipo de nivel educativo" (Fuente: Elaboración propia).

		Sala cuna menor	Sala cuna mayor	Medio menor	Medio mayor	Transición I	Transición II	Heterogéneo	Otro	Razonamiento lógico matemático
Razonamiento lógico matemático	Pearson correlation	-,020	,029	,065	,135	,093	,061	,038	-,116	1
	Sig. (2-tailed)	,823	,713	,408	,076	,169	,409	,723	,486	
	N	131	166	164	173	221	184	88	38	429

Tabla 29: "Prueba Pearson: Correlación entre Conocimiento en la categoría Razonamiento lógico matemático y años de ejercicio según tipo de nivel educativo" (Fuente: Elaboración propia).

Otra categoría que mostró correlación positiva fue *estructura y fundamentos de las bases curriculares de la educación parvularia*, la que arrojó en la prueba de Pearson un coeficiente de correlación de 0,314 con una significancia de 0,055 entre esta categoría de conocimiento y los años de experiencia en otro tipo de niveles o funciones no especificadas; debido a esto es difícil extraer conclusiones certeras de este análisis, y sólo se considerarán como referencia.

		Sala cuna menor	Sala cuna mayor	Medio menor	Medio mayor	Transición I	Transición II	Heterogéneo	Otro	Estructura y fundamento de las BCEP
Estructura y fundamento de las BCEP	Pearson correlation	,090	,032	-,013	-,023	,059	-,013	-,072	,314	1
	Sig. (2-tailed)	,305	,680	,869	,763	,381	,864	,505	,055	
	N	131	166	164	173	221	184	88	38	429

Tabla 30: "Prueba Pearson: Correlación entre Conocimiento en la categoría Estructura y fundamento de las BCEP y años de ejercicio según tipo de nivel educativo" (Fuente: Elaboración propia).

5. Situación Laboral Actual

En relación a las condiciones laborales actuales, las cifras nos muestran que el 57% de las profesionales se encuentra con una contratación de tipo indefinida, seguido por un 33% que se encuentran con contrato a plazo fijo, sólo un 7% se encuentra con un contrato de reemplazo laboral y el 2% trabaja a honorarios, lo que indica que la profesión manifiesta una tendencia a la estabilidad laboral a mediano plazo.

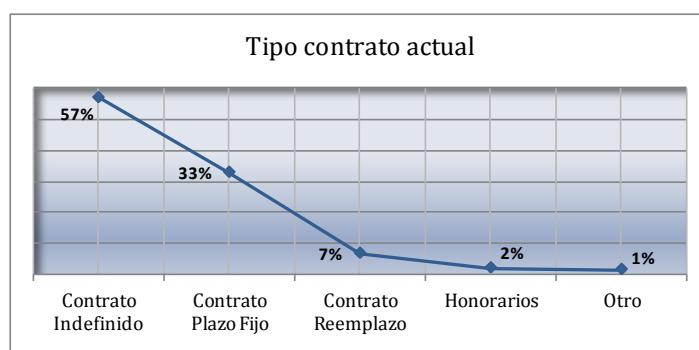


Figura 21: "Distribución porcentual según tipo de contrato laboral" (Fuente: Elaboración propia).

Al analizar la jornada laboral, es posible observar que la mayoría de las profesionales trabaja en jornadas completas de 44 horas semanales, alcanzando un 68% de la muestra; lo siguen con un 19% aquellas que trabajan en jornadas especiales, que corresponden a jornadas entre 30 y 43 horas semanales. El 13% de las educadoras trabaja media jornada, siendo levemente superior el porcentaje de educadoras que trabaja media jornada durante la mañana que durante la tarde.

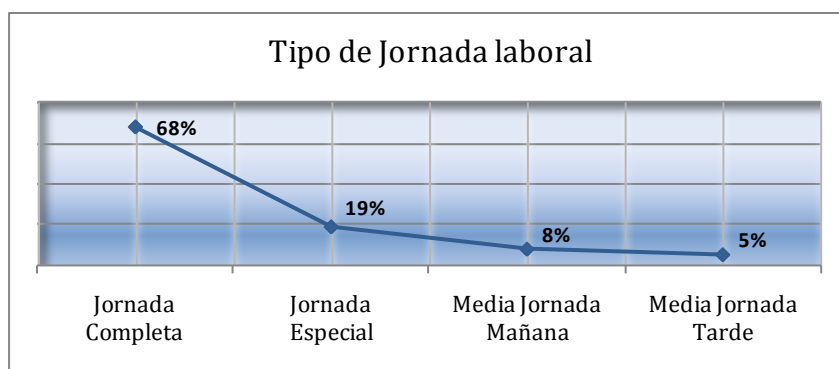


Figura 22: "Distribución porcentual según tipo de jornada laboral" (Fuente: Elaboración propia).

En relación a las variables relacionadas con la remuneración, la gráfica muestra que cerca de la mitad de las educadoras de párvulos recibe una renta líquida mensual que oscila entre \$400.001 y \$600.000, equivalentes a una renta entre U\$800.000 y U\$1.200; las siguen un 29% de educadoras que reciben una renta líquida entre \$250.001 y \$400.000 equivalente a una renta entre U\$500 y U\$800.

Se observa además, que el 12% que ocupa el tramo 4, corresponde a rentas entre \$600.000 y \$800.000 equivalentes a U\$1.200 y U\$1.600 respectivamente; un 8% de las educadoras recibe menos de \$250.000 mensuales lo que significa una diferencia de sólo \$68.000 ó U\$135 con el salario mínimo establecido por ley; y un total de 4% se distribuye entre los tramos más altos.

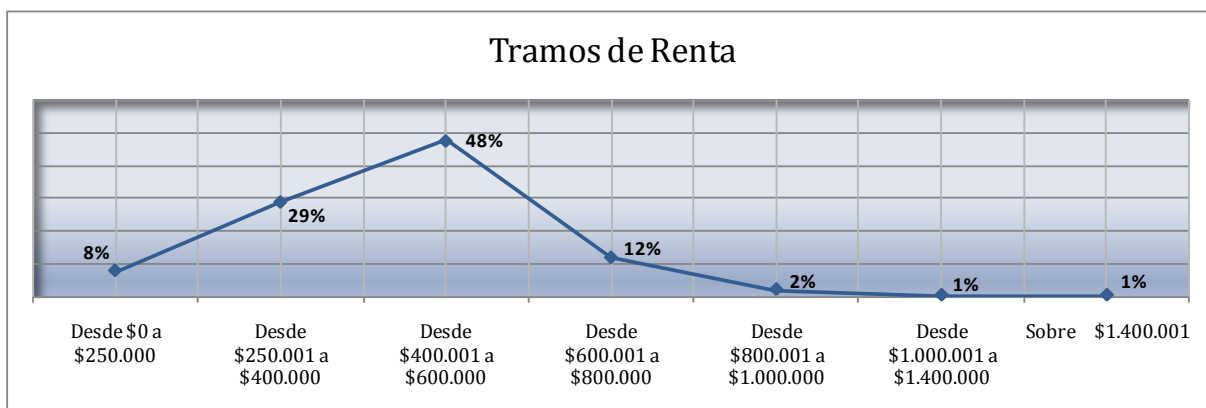


Figura 23: "Distribución porcentual según tramo de renta" (Fuente: Elaboración propia).

Al analizar los resultados alcanzados en la prueba de conocimientos según la renta que tienen, se observa que si bien no existe correlación entre ambas variables. Si bien el promedio de 34 puntos en la prueba, esta ubicado en un tramo de ingreso alto, no es posible asignarle valor a esta cifra ya que sólo una persona corresponde a esa realidad; lo mismo ocurre con el tramo de renta mas alto de la escala, si bien obtienen los puntajes promedios más bajos no es posible asignarle valor a esta información ya que esa realidad corresponde sólo a dos personas.

Prueba de conocimientos técnicos pedagógicos	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	Lower bound	Upper bound	Minimum	Maximum
De \$0 a \$250.000	32	26,16	6,859	1,212	23,68	28,63	13	38
De \$250.001 a \$400.000	116	25,97	9,563	,888	24,21	27,72	7	55
De \$400.001 a \$600.000	191	23,94	7,559	,547	22,86	25,02	6	46
De \$600.001 a \$800.000	48	26,00	9,392	1,356	23,27	28,73	5	55
De \$800.001 a \$1.000.000	10	28,50	9,583	3,030	21,64	35,36	9	46
De \$1.000.001 a \$1.400.000	1	34,00	.	.	.	.	34	34
Sobre \$1.400.000	2	20,00	14,142	10,000	-107,06	147,06	10	30
Total	400	25,07	8,477	,424				

Tabla 31: "Estadísticos descriptivos: Resultados en Prueba de conocimientos por tramo de renta" (Fuente: Elaboración propia).

Al comparar los puntajes obtenidos en la prueba de conocimientos de acuerdo al tipo de establecimientos donde se desempeñan, es posible observar que las educadoras de párvulos que trabajan en colegios particulares pagados obtienen un puntaje promedio de 39,75 en un máximo de 60 puntos, seguido de las educadoras de párvulos que trabajan en establecimientos de la Fundación Integra que obtienen un puntaje promedio de 28,22

y en tercer lugar se encuentran aquellas que trabajan en modalidades no convencionales, quienes obtienen en promedio 27,57 puntos.

En este mismo cuadro es posible observar que el grupo de profesionales que obtuvo los peores puntajes corresponden a aquellas que trabajan en establecimientos de JUNJI con 22,87 puntos promedio en un máximo de 60 puntos. Junto con esto, es posible observar que los mejores puntajes recogidos en toda la muestra corresponden a profesionales que se desempeñan en colegios particulares pagados y que obtienen 55 puntos, equivalente a una calificación de 6,4 en una escala de nota de 1.0 a 7.0.

	N	Mean	95% confidence interval for mean					
			Std. Deviation	Std. Error	Lower bound	Upper bound	Minimum	Maximum
Colegio particular pagado	12	39,75	15,499	4,474	29,90	49,60	10	55
Jardín particular pagado	44	24,98	8,604	1,297	22,36	27,59	7	52
Colegio particular subvencionado	63	23,71	7,711	,972	21,77	25,66	5	38
Jardín particular subvencionado	31	23,35	8,134	1,461	20,37	26,34	6	38
Escuela municipal	57	26,51	7,474	,990	24,53	28,49	7	46
JUNJI	101	22,87	7,590	,755	21,37	24,37	6	42
Integra	18	28,22	5,887	1,388	25,29	31,15	18	38
No convencional	14	27,57	9,255	2,473	22,23	32,91	13	40
Otro	61	24,79	7,389	,946	22,89	26,68	7	38
Total	401	24,99	8,520	,425	24,15	25,83	5	55

Tabla 32: "Estadísticos descriptivos: Resultados en Prueba de conocimientos por tipo de establecimiento" (Fuente: Elaboración propia).

El siguiente cuadro muestra que la prueba de ANOVA arroja un valor $F = 7,087$, con una significación de 0,000; lo que indica que el nivel de conocimientos que muestran los profesionales de la muestra no es homogéneo agrupados de acuerdo a los niveles en los que se desempeñan.

	ANOVA				
	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	3668,437	8	458,555	7,087	,000
Within Groups	25365,523	392	64,708		
Total	29033,960	400			

Tabla 33: "ANOVA: Resultados en Prueba de conocimientos por tipo de establecimiento" (Fuente: Elaboración propia).

La prueba Levene aplicada para comprobar la homogeneidad de varianza, y por consiguiente corroborar si cumple con el principio de homocedasticidad que requiere ANOVA, arroja una significancia de 0,000; lo que nos indica que no hay homogeneidad en la varianza.

Test of Homogeneity of Variances			
Levene Statistic	df1	df2	Sig.
4,091	8	392	,000

Tabla 34: "Prueba Levene: Resultados en Prueba de conocimientos por tipo de establecimiento".(Fuente: Elaboración propia).

El siguiente cuadro muestra que la prueba de Tamhane no fue capaz de diferenciar entre la varianza de los distintos grupos, sin embargo en la prueba de grupos homogéneos, se evidencia que el grupo correspondiente a educadoras de párvulos que se desempeñan actualmente en colegios particulares pagados están en distinto subgrupo, por lo que se presume que la diferencia debiese estar en este grupo de profesionales.

Prueba Tamhane						
Dependent variable: prueba de conocimientos técnicos pedagógicos						
(I) E1: Qué tipo de dependencia tiene el establecimiento donde se desempeña actualmente	(J) E1 : Qué tipo de dependencia tiene el establecimiento donde se desempeña actualmente	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval Lower Bound	95% Confidence Interval Upper Bound
Colegio particular pagado	Jardín particular pagado	14,773	4,658	,235	-4,05	33,59
	Colegio P. subvencionado	16,036	4,578	,145	-2,80	34,87
	Jardín P. subvencionado	16,395	4,707	,130	-2,43	35,22
	Escuela municipal	13,241	4,582	,387	-5,59	32,07
	JUNJI	16,879	4,537	,105	-1,97	35,73
	Integra	11,528	4,684	,646	-7,31	30,36
	No convencional	12,179	5,112	,652	-7,18	31,54
	Otro	14,963	4,573	,214	-3,87	33,80
Jardín particular pagado	Colegio particular pagado	-14,773	4,658	,235	-33,59	4,05
	Colegio P.subvencionado	1,263	1,621	1,000	-4,08	6,61
	Jardín P. subvencionado	1,622	1,954	1,000	-4,88	8,12
	Escuela municipal	-1,531	1,632	1,000	-6,91	3,85
	JUNJI	2,106	1,501	,998	-2,87	7,08
	Integra	-3,245	1,899	,972	-9,69	3,20
	No convencional	-2,594	2,793	1,000	-12,87	7,68
	Otro	,190	1,605	1,000	-5,11	5,49
Colegio particular subvencionado	Colegio particular pagado	-16,036	4,578	,145	-34,87	2,80
	Jardín particular pagado	-1,263	1,621	1,000	-6,61	4,08
	Jardín P. subvencionado	,359	1,755	1,000	-5,52	6,24
	Escuela municipal	-2,794	1,387	,818	-7,33	1,74
	JUNJI	,843	1,231	1,000	-3,17	4,85
	Integra	-4,508	1,694	,343	-10,37	1,35
	No convencional	-3,857	2,657	,998	-13,94	6,22
	Otro	-1,073	1,356	1,000	-5,50	3,35

Jardín particular subvencionado	Colegio particular pagado	-16,395	4,707	,130	-35,22	2,43
	Jardín particular pagado	-1,622	1,954	1,000	-8,12	4,88
	Colegio P. subvencionado	-,359	1,755	1,000	-6,24	5,52
	Escuela municipal	-3,154	1,765	,949	-9,07	2,76
	JUNJI	,484	1,645	1,000	-5,09	6,06
	Integra	-4,867	2,015	,514	-11,72	1,99
	No convencional	-4,217	2,873	,998	-14,66	6,23
	Otro	-1,432	1,741	1,000	-7,28	4,41
Escuela municipal	Colegio particular pagado	-13,241	4,582	,387	-32,07	5,59
	Jardín particular pagado	1,531	1,632	1,000	-3,85	6,91
	Colegio P. subvencionado	2,794	1,387	,818	-1,74	7,33
	Jardín P. subvencionado	3,154	1,765	,949	-2,76	9,07
	JUNJI	3,637	1,245	,140	-,43	7,71
	Integra	-1,713	1,704	1,000	-7,61	4,18
	No convencional	-1,063	2,664	1,000	-11,15	9,02
	Otro	1,722	1,369	1,000	-2,75	6,20
JUNJI	Colegio particular pagado	-16,879	4,537	,105	-35,73	1,97
	Jardín particular pagado	-2,106	1,501	,998	-7,08	2,87
	Colegio P. subvencionado	-,843	1,231	1,000	-4,85	3,17
	Jardín P. subvencionado	-,484	1,645	1,000	-6,06	5,09
	Escuela municipal	-3,637	1,245	,140	-7,71	,43
	Integra	-5,351	1,580	,073	-10,94	,24
	No convencional	-4,700	2,586	,964	-14,71	5,31
	Otro	-1,916	1,211	,988	-5,86	2,03
Integra	Colegio particular pagado	-11,528	4,684	,646	-30,36	7,31
	Jardín particular pagado	3,245	1,899	,972	-3,20	9,69
	Colegio P. subvencionado	4,508	1,694	,343	-1,35	10,37
	Jardín P. subvencionado	4,867	2,015	,514	-1,99	11,72
	Escuela municipal	1,713	1,704	1,000	-4,18	7,61
	JUNJI	5,351	1,580	,073	-,24	10,94
	No convencional	,651	2,836	1,000	-9,77	11,07
	Otro	3,435	1,679	,833	-2,39	9,26
No convencional	Colegio particular pagado	-12,179	5,112	,652	-31,54	7,18
	Jardín particular pagado	2,594	2,793	1,000	-7,68	12,87
	Colegio P. subvencionado	3,857	2,657	,998	-6,22	13,94
	Jardín P. subvencionado	4,217	2,873	,998	-6,23	14,66
	Escuela municipal	1,063	2,664	1,000	-9,02	11,15
	JUNJI	4,700	2,586	,964	-5,31	14,71
	Integra	-,651	2,836	1,000	-11,07	9,77
	Otro	2,785	2,648	1,000	-7,28	12,85
Otro	Colegio particular pagado	-14,963	4,573	,214	-33,80	3,87
	Jardín particular pagado	-,190	1,605	1,000	-5,49	5,11
	Colegio P. subvencionado	1,073	1,356	1,000	-3,35	5,50
	Jardín P. subvencionado	1,432	1,741	1,000	-4,41	7,28
	Escuela municipal	-1,722	1,369	1,000	-6,20	2,75
	JUNJI	1,916	1,211	,988	-2,03	5,86
	Integra	-3,435	1,679	,833	-9,26	2,39
	No convencional	-2,785	2,648	1,000	-12,85	7,28

Tabla 35: "Prueba Tamhane: Resultados en Prueba de conocimientos por tipo de establecimiento" (Fuente: Elaboración propia).

E1: Tipo de dependencia tiene el establecimiento donde se desempeña actualmente.		Subset for alpha = 0.05		
		N	1	2
Tukey hsd ^{a,b}	JUNJI	101	22,87	
	Jardín particular subvencionado	31	23,35	
	Colegio particular subvencionado	63	23,71	
	Otro	61	24,79	
	Jardín particular pagado	44	24,98	
	Escuela municipal	57	26,51	
	No convencional	14	27,57	
	Integra	18	28,22	
	Colegio particular pagado	12		39,75
	Sig.		,247	1,000

Tabla 36: “Prueba Tukey: Resultados en Prueba de conocimientos por tipo de establecimiento” (Fuente: Elaboración propia).

En relación a los cargos que ocupan en los establecimientos y su relación con el nivel de conocimiento mostrados en la prueba de conocimiento, la siguiente tablea muestra que el puntaje más bajo lo obtienen aquellas que son jefas de unidades técnico pedagógicas (UTP), quienes alcanzan un promedio de 21,77 puntos en un máximo de 60 puntos; seguido de las educadoras docentes de aula, quienes alcanzan 24,68.

Junto con esto es posible observar que los extremos de mejor resultado estan compuestos por el grupo de profesionales que se desempeñan en otros cargos no especificados en la encuesta, quienes alcanzan 28,87 puntos en un máximo de 60 puntos, seguidas de aquellas que cumplen rol de docentes directivas, quienes alcanzan una media de 28,87 puntos en un máximo de 60 puntos.

Conocimientos Técnicos Pedagógicos	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	Lower bound	Upper bound	Minimum	Maximum
docente de aula	313	24,68	8,526	,482	23,73	25,63	5	55
Jefe técnico pedagógico	13	21,77	8,477	2,351	16,65	26,89	6	34
docente directivo	23	28,83	8,993	1,875	24,94	32,72	11	55
Director establecimiento	38	25,21	7,283	1,181	22,82	27,60	7	38
Otro	15	28,87	8,158	2,106	24,35	33,38	15	40
Total	402	25,03	8,496	,424	24,20	25,86	5	55

Tabla 37: “Estadísticos descriptivos: Resultados en Prueba de conocimientos por tipo de cargo” (Fuente: Elaboración propia).

El siguiente cuadro muestra que la prueba de ANOVA arroja un valor $F = 2,568$, con una significación de 0,038; lo que indica que el nivel de conocimientos que muestran los profesionales de la muestra es homogéneo.

Anova					
	Sum of squares	Df	Mean square	F	Sig.
Between groups	729,930	4	182,482	2,568	,038
Within groups	28215,712	397	71,072		
Total	28945,642	401			

Tabla 38: "ANOVA: Resultados en Prueba de conocimientos por tipo de cargo" (Fuente: Elaboración propia).

La prueba Levene arroja una significación de 0,925 lo que indica que hay homogeneidad de varianza, y por consiguiente se cumple con el principio de homocedasticidad que requiere ANOVA.

Test of homogeneity of variances			
Levene statistic	Df1	Df2	Sig.
,223	4	397	,925

Tabla 39: "Prueba Levene: Resultados en Prueba de conocimientos por tipo de cargo" (Fuente: Elaboración propia).

La prueba de Tamhane no fue capaz de discriminar entre la varianza de los distintos grupos; y al aplicar la prueba de grupos homogéneos, encontramos que las directoras de establecimientos, las jefes técnico pedagógicas y las docentes de aula, tienen el mismo nivel de conocimientos; mientras que un segundo subgrupo estaría conformado por las directoras de establecimientos, las docentes directivos y las docentes de aulas, quienes entre sí también tienen el mismo nivel de conocimiento.

En esta prueba todos los cargos quedan compuestos en ambos grupos excepto el de jefe técnico pedagógico, lo que nos indicaría que este es el grupo de profesionales que tiene un nivel más bajo de conocimientos.

Prueba Tamhane						
Dependent variable: prueba de conocimientos técnicos pedagógicos						
(I) E4: Función que cumple actualmente	(I) E4: Función que cumple actualmente:	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval Lower Bound	95% Confidence Interval Upper Bound
docente de aula	Jefe técnico pedagógico	2,911	2,400	,941	-5,15	10,97
	docente directivo	-4,146	1,936	,350	-10,09	1,80
	Director establecimiento	-,530	1,276	1,000	-4,27	3,21
	Otro	-4,186	2,161	,522	-11,22	2,85
Jefe técnico pedagógico	docente de aula	-2,911	2,400	,941	-10,97	5,15
	docente directivo	-7,057	3,007	,237	-16,24	2,13
	Director establecimiento	-3,441	2,631	,902	-11,80	4,91
	Otro	-7,097	3,157	,289	-16,78	2,58
docente directivo	docente de aula	4,146	1,936	,350	-1,80	10,09
	Jefe técnico pedagógico	7,057	3,007	,237	-2,13	16,24
	Director establecimiento	3,616	2,216	,691	-2,96	10,19
	Otro	-,041	2,820	1,000	-8,52	8,43
Director establecimiento	docente de aula	,530	1,276	1,000	-3,21	4,27
	Jefe técnico pedagógico	3,441	2,631	,902	-4,91	11,80
	docente directivo	-3,616	2,216	,691	-10,19	2,96
	Otro	-3,656	2,415	,788	-11,12	3,81
Otro	docente de aula	4,186	2,161	,522	-2,85	11,22
	Jefe técnico pedagógico	7,097	3,157	,289	-2,58	16,78
	docente directivo	,041	2,820	1,000	-8,43	8,52
	Director establecimiento	3,656	2,415	,788	-3,81	11,12

Tabla 40: "Prueba Tamhane: Resultados en Prueba de conocimientos por tipo de cargo" (Fuente: Elaboración propia).

E4: Función que cumple actualmente		Subset for alpha = 0.05		
		N	1	2
Tukey hsd ^{a,b}	Jefe técnico pedagógico	13	21,77	
	docente de aula	313	24,68	24,68
	Director establecimiento	38	25,21	25,21
	docente directivo	23		28,83
	Otro	15		28,87
	Sig.		,636	,443

Tabla 41: "Prueba Tukey: Resultados en Prueba de conocimientos por tipo de cargo" (Fuente: Elaboración propia).

Al analizar el nivel de conocimientos que las educadoras tienen de acuerdo al nivel educativo donde se desempeñan actualmente, el siguiente cuadro muestra que no hay grandes diferencias entre los distintos grupos; y que las educadoras de párvulos que trabajan en el nivel sala cuna I (con lactantes entre 84 días y 1 año) son aquellas que

obtienen los puntajes más bajos en la prueba de conocimientos, alcanzando un promedio de 23,35 puntos de un máximo de 60 puntos.

El grupo de profesionales que obtienen en promedio mejor puntaje en la prueba de conocimientos corresponde a aquellas que se desempeñan en otros tipos de niveles no categorizados en la encuesta, probablemente correspondientes a programas no convencionales; este grupo obtiene un promedio de 28,13 puntos.

Lo siguen las educadoras de párvulos que se desempeñan en el nivel transición II con un promedio de 26,63 puntos. Los mejores puntajes obtenidos en esta prueba de conocimientos corresponden a aquellas que alcanzaron 55 puntos, y que corresponde a profesionales que se desempeñan en niveles transición I y transición II.

95% confidence interval for mean								
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	Lower bound	Upper bound	Minimum	Maximum
Sala cuna menor	48	23,35	7,468	1,078	21,19	25,52	7	38
Sala cuna mayor	50	23,64	5,968	,844	21,94	25,34	11	37
Medio menor	53	24,36	7,259	,997	22,36	26,36	6	38
Medio mayor	40	25,00	9,706	1,535	21,90	28,10	11	52
Transición I	74	25,42	8,562	,995	23,44	27,40	5	55
Transición II	65	26,63	10,660	1,322	23,99	29,27	6	55
Heterogéneo	36	23,92	8,185	1,364	21,15	26,69	9	40
Otro	31	28,13	8,516	1,529	25,01	31,25	7	40
Total	397	25,04	8,513	,427	24,20	25,88	5	55

Tabla 42: "Estadísticos descriptivos: Resultados en Prueba de conocimientos por tipo de nivel pedagógico" (Fuente: Elaboración propia).

La prueba de ANOVA arroja un valor $F = 1,543$, con una significación de 0,151; lo que indica que el nivel de conocimientos que muestran los profesionales de la muestra es homogéneo entre las profesionales que trabajan en los distintos niveles pedagógicos.

Anova					
	Sum of squares	Df	Mean square	F	Sig.
Between groups	775,433	7	110,776	1,543	,151
Within groups	27926,074	389	71,789		
Total	28701,506	396			

Tabla 43: "ANOVA: Resultados en Prueba de conocimientos por tipo de nivel pedagógico" (Fuente: Elaboración propia).

Al aplicar la prueba Levene para comprobar la homogeneidad de varianza, se obtiene una significación de 0,126, lo que indica que existe homogeneidad y por consiguiente se cumple con el principio de homocedasticidad.

Test of homogeneity of variances			
Levene statistic	Df1	Df2	Sig.
1,629	7	389	,126

Tabla 44: "Prueba Levene: Resultados en Prueba de conocimientos por tipo de nivel pedagógico" (Fuente: Elaboración propia).

Los resultados de la prueba de grupos homogéneos muestran que no hay distintos subgrupos que evidencien diferencias en los conocimientos de acuerdo a los niveles pedagógicos donde se desempeñan las educadoras de párvulos actualmente.

	E1: En qué nivel se desempeña actualmente	Subset for alpha = 0.05	
	N	1	
Tukey hsd ^{a,b}	Sala cuna menor	48	23,35
	Sala cuna mayor	50	23,64
	Heterogéneo	36	23,92
	Medio menor	53	24,36
	Medio mayor	40	25,00
	Transición I	74	25,42
	Transición II	65	26,63
	Otro	31	28,13
	Sig.		,124

Tabla 45: "Prueba Tukey: Resultados en Prueba de conocimientos por tipo de nivel pedagógico" (Fuente: Elaboración propia).

En relación a la experiencia como docente universitaria, la gráfica muestra que el porcentaje de participación en esta área es bajo, y que la mayor parte de quienes han estado vinculadas a la formación docente lo han hecho impartiendo asignaturas de la especialidad de educación parvularia alcanzando un 10,2%. Junto con eso, se observa que bastante menor es el porcentaje de educadoras de párvulos que han dictado asignaturas correspondientes a Pedagogía general alcanzando sólo un 3,7%.

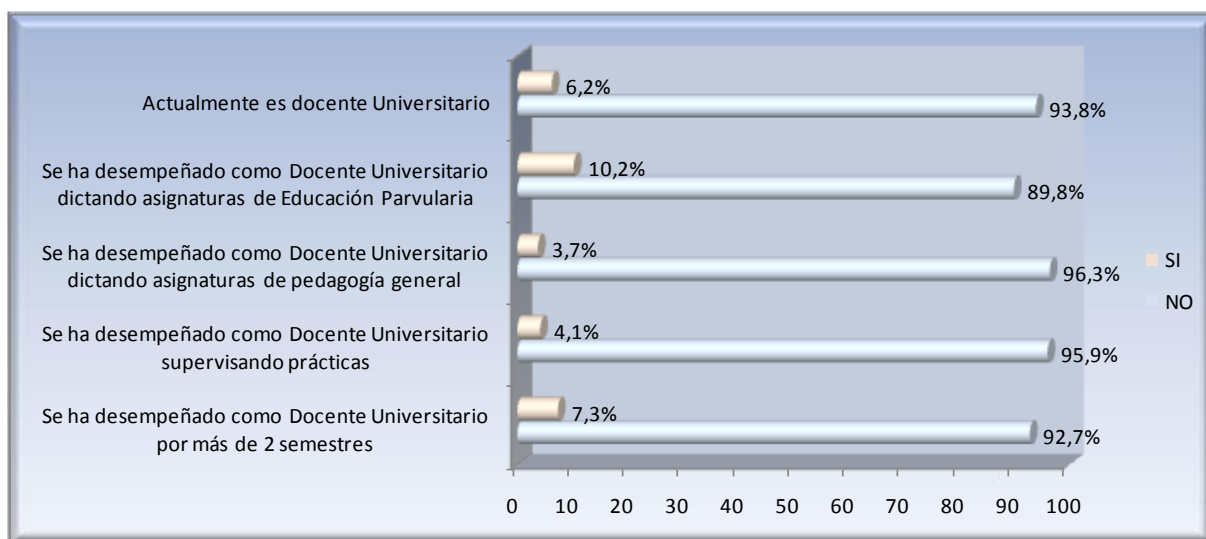


Figura 24: "Participación de educadoras de párvulos en docencia universitaria" (Fuente: Elaboración propia).

Al comparar los resultados obtenidos en la prueba de conocimientos entre las profesionales que se han desempeñado por más de 2 semestres como docentes universitarias, y aquellas que no lo han hecho se observa que el grupo de profesionales que si ha hecho docencia obtiene en promedio 30,64 puntos en un máximo de 60 puntos, mientras que el grupo que no ha hecho docencia obtienen en promedio 24,76 puntos en un máximo de 60 puntos.

Group statistics					
H24: Se ha desempeñado como docente universitaria por más de 2 semestres		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error mean
Prueba de conocimientos técnicos pedagógicos	Si	22	30,64	9,444	2,014
	No	278	24,76	8,341	,500

Tabla 46: "Estadísticos descriptivos: Resultados en Prueba de conocimientos entre grupos con y sin docencia universitaria por más de 2 semestres" (Fuente: Elaboración propia).

Al aplicar la prueba T para determinar si las diferencias son estadísticamente significativas, se observa que la prueba Levene arroja una significación de 0,786, y la prueba T una significación de 0,002; lo que indica que la diferencia es estadísticamente significativa, y por consiguiente aquellas educadoras de párvulos que se han desempeñado por más de 2 semestres como docentes universitarias tienen más conocimientos pedagógicos y disciplinares que aquellas que no lo han hecho.

		Levene's test for equality of variances		T-test for equality of means						
		F	Sig.	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean difference	Std. Error difference	95% confidence interval of the difference	
									Lower	Upper
Prueba de conocimientos técnicos pedagógicos	Equal variances assumed	,074	,786	3,152	298	,002	5,881	1,866	2,210	9,552
	Equal variances not assumed			2,835	23,666	,009	5,881	2,075	1,596	10,166

Tabla 47: "Prueba T: Resultados en Prueba de conocimientos entre grupos con y sin docencia universitaria por más de 2 semestres"
(Fuente: Elaboración propia).

Al realizar el mismo análisis en el grupo de profesionales que se ha desempeñado como docente universitaria pero por menos de 2 semestres se observa que obtienen en promedio 2,54 puntos más en la prueba que aquellas que no lo han hecho. El grupo que si ha realizado docencia por menos de 2 semestres obtiene en promedio 27,46 puntos, mientras que el otro obtiene 24,92, ambos en un máximo de 60 puntos.

Group statistics					
H25: Se ha desempeñado como docente universitaria por menos de 2 semestres		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error mean
Prueba de conocimientos técnicos pedagógicos	Si	13	27,46	9,297	2,579
	No	284	24,92	8,467	,502

Tabla 48: "Estadísticos descriptivos: Resultados en Prueba de conocimientos entre grupos con y sin docencia universitaria por menos de 2 semestres" (Fuente: Elaboración propia).

Al aplicar la prueba T para determinar si las diferencias son estadísticamente significativas, se observa que la prueba Levene arroja una significación de 0,575 y la prueba T una significación de 0,292, lo que indica que la diferencia no es estadísticamente significativa, y por consiguiente aquellas educadoras de párvulos que se han desempeñado por menos de 2 semestres como docentes universitarias no tienen más conocimientos que aquellas que no lo han hecho.

		Levene's test for equality of variances		T-test for equality of means						
		F	Sig.	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean difference	Std. Error difference	95% confidence interval of the difference	
									Lower	Upper
Prueba de conocimientos técnicos pedagógicos	Equal variances assumed	,316	,575	,311	295	,292	2,546	2,412	-2,200	7,292
	Equal variances not assumed			,318	12,928	,350	2,546	2,627	-3,133	8,225

Tabla 49: "Prueba T: Resultados en Prueba de conocimientos entre grupos con y sin docencia universitaria por menos de 2 semestres" (Fuente: Elaboración propia).

Al comparar los resultados obtenidos en la prueba de conocimientos entre las profesionales que han realizado docencia universitaria supervisando prácticas y aquellas que no lo han hecho, se observa que las que sí han supervisado prácticas obtienen en promedio 25,62 puntos en un máximo de 60 puntos, mientras que aquellas que no lo han hecho obtienen en promedio 25,01 puntos en un máximo de 60 puntos.

Group statistics				
H26: Me he desempeñado como docente Universitario supervisando prácticas		N	Mean	Std. Deviation
Prueba de conocimientos Técnicos Pedagógicos	Si	21	25,62	8,381
	No	276	25,01	8,593

Tabla 50: "Estadísticos descriptivos: Resultados en Prueba de conocimientos entre grupos con y sin docencia universitaria en supervisión de prácticas" (Fuente: Elaboración propia).

Al analizar la significancia de la diferencia arrojada es posible observar que la prueba Levene da una significancia de 0,800 y la prueba T una significación de 0,753, lo que indica que la diferencia no es estadísticamente significativa, y por consiguiente aquellas educadoras de párvulos que se han desempeñado como docentes universitarias supervisando prácticas no tienen más conocimientos que aquellas que no lo han hecho.

		Levene's test for equality of variances		T-test for equality of means						
		F	Sig.	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean difference	Std. Error difference	95% confidence interval of the difference	
									Lower	Upper
Prueba de conocimientos técnicos pedagógicos	Equal variances assumed	,065	,800	,311	295	,756	,605	1,942	-3,217	4,426
	Equal variances not assumed			,318	23,316	,753	,605	1,901	-3,324	4,534

Tabla 51: "Prueba Levene y Prueba T: Resultados en Prueba de conocimientos entre grupos con y sin docencia universitaria en supervisión de prácticas" (Fuente: Elaboración propia).

Al comparar los resultados entre las profesionales que se han desempeñado como docentes dictando asignaturas de Pedagogía general y quienes no lo han hecho, se observa que el primer grupo obtiene un promedio de 30,73 puntos en un máximo de 60; mientras que el segundo grupo obtiene un promedio de 24,89 puntos en un máximo de 60 puntos.

Group statistics					
H27: Me he desempeñado como docente universitaria dictando asignaturas de Pedagogía General		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error mean
Prueba de conocimientos técnicos pedagógicos	Si	11	30,73	8,945	2,697
	No	283	24,89	8,361	,497

Tabla 52: "Estadísticos descriptivos: Resultados en Prueba de conocimientos entre grupos con y sin docencia universitaria en asignaturas de Pedagogía general" (Fuente: Elaboración propia).

Al analizar la significancia de la diferencia arrojada es posible observar que la prueba Levene da una significancia de 0,909 y la prueba T una significación de 0,024; lo que indica que la diferencia si es estadísticamente significativa, y por consiguiente aquellas educadoras de párvulos que se han desempeñado como docentes universitarias dictando asignaturas de Pedagogía general tienen más conocimientos que aquellas que no lo han hecho.

		Levene's test for equality of variances		T-test for equality of means						
		F	Sig.	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean difference	Std. Error difference	95% confidence interval of the difference	
									Lower	Upper
Prueba de conocimientos técnicos pedagógicos	Equal variances assumed	,013	,909	2,267	292	,024	5,840	2,576	,771	10,910
	Equal variances not assumed			2,130	10,690	,057	5,840	2,743	-,217	11,898

Tabla 53: "Prueba Levene y Prueba T: Resultados en Prueba de conocimientos entre grupos con y sin docencia universitaria en asignaturas de Pedagogía general" (Fuente: Elaboración propia).

Finalmente, se realizó la comparación entre el grupo de profesionales que se ha desempeñado como docente universitaria, pero esta vez, dictando asignaturas de educación parvularia. Este grupo obtuvo en promedio 26,68 puntos en un máximo de 60, mientras que las educadoras de párvulos que no se han desempeñado dictando asignaturas de educación parvularia, obtienen una media de 24,71 puntos en un máximo de 60 puntos.

Group statistics					
H28: Me he desempeñado como docente universitaria dictando asignaturas de educación parvularia		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error mean
Prueba de conocimientos técnicos pedagógicos	Si	31	26,68	9,958	1,788
	No	273	24,71	8,341	,505

Tabla 54: "Estadísticos descriptivos: Resultados en Prueba de conocimientos entre grupos con y sin docencia universitaria en asignaturas de educación parvularia" (Fuente: Elaboración propia).

En esta comparación la prueba Levene arrojó una significancia de 0,305, mientras que la prueba T una significación de 0,225; lo que indica que la diferencia no es estadísticamente significativa, y por consiguiente no es posible determinar que las educadoras de párvulos que se han desempeñado como docentes en cátedras de la especialidad de educación parvularia obtiene tiene mayores conocimientos que quienes no lo han hecho.

		Levene's test for equality of variances		T-test for equality of means						
		F	Sig.	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean difference	Std. Error difference	95% confidence interval of the difference	
									Lower	Upper
Prueba de conocimientos técnicos pedagógicos	Equal variances assumed	1,054	,305	1,216	302	,225	1,963	1,614	-1,213	5,139
	Equal variances not assumed			1,056	34,947	,298	1,963	1,858	-1,810	5,736

Tabla 55: "Prueba Levene y Prueba T: Resultados en Prueba de conocimientos entre grupos con y sin docencia universitaria en asignaturas de educación parvularia" (Fuente: Elaboración propia).

En relación al uso de tecnologías como parte del trabajo diario que desempeñan, el cuadro nos muestra que al considerar al grupo que si posee computador en su hogar, no hay grandes diferencias entre quienes lo usan como parte de su trabajo y quienes no lo usan.

	No posee computador en su hogar	Si posee computador en su hogar	Total general
No usa computador diariamente como parte de su trabajo	6,10%	93,90%	100,00%
Si usa computador diariamente como parte de su trabajo	3,50%	96,50%	100,00%
Total general	4,04%	95,96%	100,00%

Tabla 56: "Comparación entre uso y disponibilidad de computador en el hogar" (Fuente: Elaboración propia).

Cuando se les pregunta si usan computador como parte de su trabajo y se analizan estos datos en relación al acceso de este medio tecnológico dentro del establecimiento donde trabajan, el cuadro nos muestra que un alto porcentaje de educadoras de párvulos, a pesar de contar en su trabajo con computador no lo utilizan.

	No posee computador en su establecimiento	Si posee computador en su establecimiento	Total general
No usa computador diariamente como parte de su trabajo	35,06%	64,94%	100,00%
Si usa computador diariamente como parte de su trabajo	20,45%	79,55%	100,00%
Total general	23,38%	76,62%	100,00%

Tabla 57: "Comparación entre uso y disponibilidad de computador en el establecimiento" (Fuente: Elaboración propia).

Al indagar sobre la frecuencia de uso de computadores, las gráficas muestran que el 55% de las educadoras de párvulos lo usa a diario o a una vez por semana para comunicarse con otros profesores, mientras que el 50% lo hace en esta misma frecuencia para comunicarse con la administración o la dirección; junto con esto es posible observar que existe un porcentaje que fluctúa entre un 20% y un 30% que declara no usarlo nunca para estos fines.

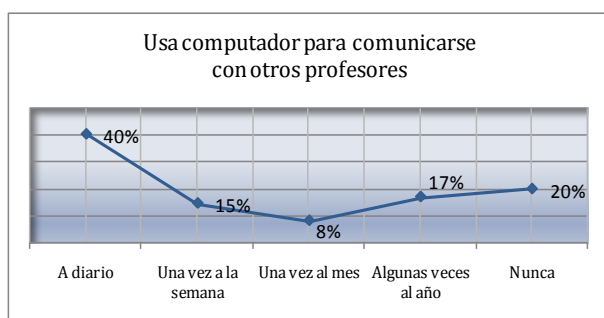


Figura 25: "Distribución porcentual según uso de computador para comunicación con otros docentes" (Fuente: Elaboración propia).

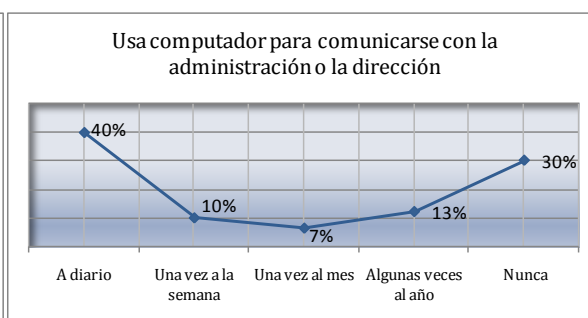


Figura 26: "Distribución porcentual según uso de computador para comunicación con administración o dirección" (Fuente: Elaboración propia).

Un porcentaje mayor, que alcanza el 45% de las profesionales, declara no usar nunca este medio para comunicarse con los padres y apoderados de los niños, mientras que un 39% lo hace con una frecuencia diaria o semanal. Por otro lado, la comunicación con los niños mediante el uso de medios de computación muestra una tendencia más polarizada, o no lo usan nunca -61% de las profesionales- o lo usan a diario -30% de las profesionales- quedando los rangos de frecuencias medias con porcentajes muy bajos.

El uso de este medio para comunicarse con los niños implica que éstos también deben tener acceso, lo que se ve dificultado por la edad del grupo etario con el que trabajan; en este contexto es altamente llamativo que un 30% de educadoras utilice el computador para mantener comunicación a diario con ellos, y nos indica que un buen porcentaje de niños domina y accede con frecuencia al uso de la tecnología.

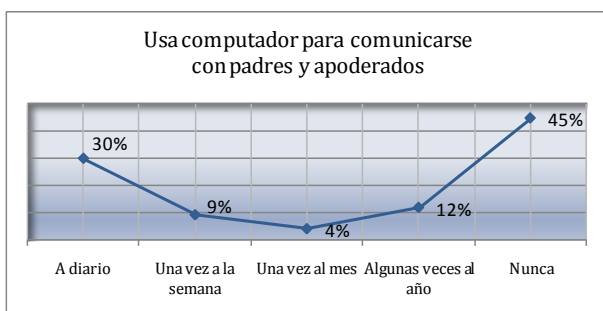


Figura 27: "Distribución porcentual según uso de computador para comunicarse con la familia" (Fuente: Elaboración propia).

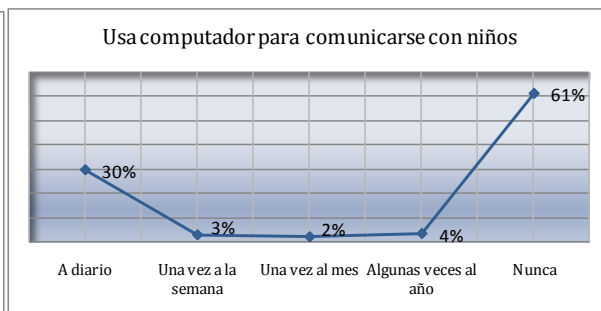


Figura 28: "Distribución porcentual según uso de computador para comunicarse con los niños" (Fuente: Elaboración propia).

Más allá de los usos comunicativos, también es posible ver que las educadoras de párvulos utilizan este medio para realizar otro tipo de tareas; las siguientes gráficas muestran que el 78% de ellas, lo usa al menos una vez por semana para preparar material didáctico; mientras que un 66% lo utiliza en esta misma frecuencia para elaborar planillas de evaluaciones. El porcentaje de profesionales que no utilizan nunca este medio para estas tareas no superan el 5%.

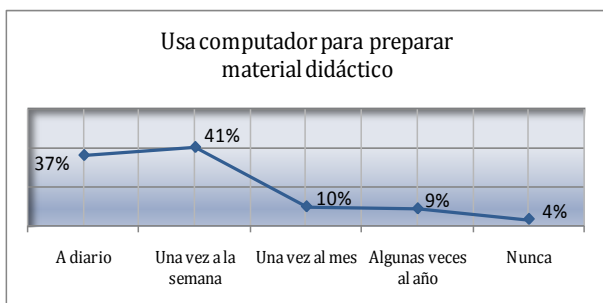


Figura 29: "Distribución porcentual según uso de computador para preparación de material didáctico" (Fuente: Elaboración propia).

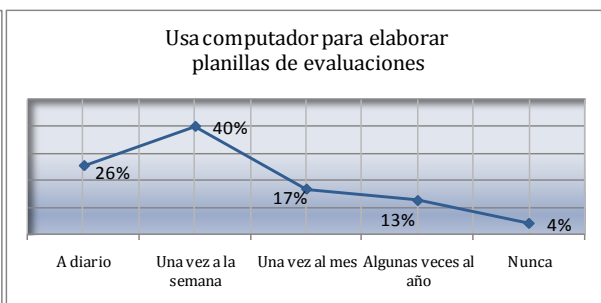


Figura 30: "Distribución porcentual según uso de computador para elaboración de planillas de evaluación" (Fuente: Elaboración propia).

Finalmente, la última gráfica muestra que el porcentaje de educadoras que declaran nunca usar el computador para realizar clases con apoyo de data show corresponde al 25%; mientras que el mayor porcentaje de ella afirma hacerlo algunas veces en el año seguido de quienes lo hacen con una frecuencia semanal.

En total el 47% de las educadoras de párvulos utiliza este medio con una frecuencia mensual, semanal o diaria, lo que indica que una buena parte de ellas está insertando esta práctica dentro de sus actividades pedagógicas.

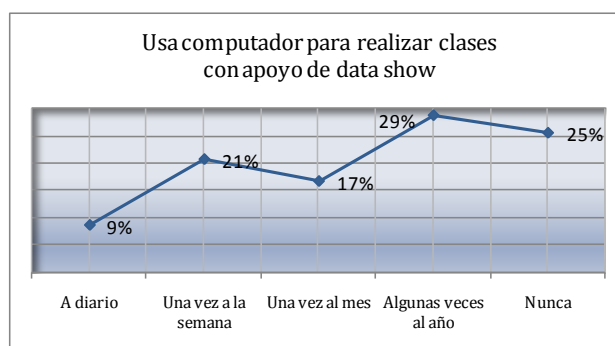


Figura 31: "Distribución porcentual según uso de computador para realización de clases con apoyo de data show" (Fuente: Elaboración propia).

6. Satisfacción Laboral

En relación a la prioridad que tuvieron las profesionales para elegir la profesión, la gráfica muestra que la mayor parte de ellas lo hizo en primera opción con un 65,6%, seguido de quienes los hicieron como segunda opción con un 24%. Un 5,2% de ellas eligió esta profesión como tercera o cuarta opción, y el mismo porcentaje no eligió esta profesión dentro de sus cuatro primeras opciones.

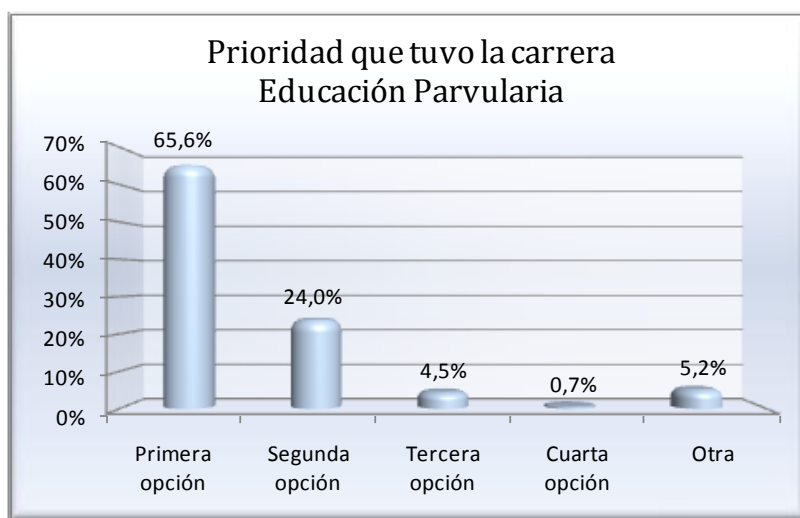


Figura 32: "Distribución porcentual según orden de prioridad para elegir la profesión " (Fuente: Elaboración propia).

Al relacionar la prioridad en que las profesionales eligieron la profesión con el nivel de conocimientos mostrados en la prueba de conocimientos, se observa que la prueba de Tau-b de Kendall arroja un coeficiente de correlación de -0,089, con una significación de 0,023; lo que indica que no existe asociación entre el nivel de conocimiento que la persona posee y la prioridad que tuvo la profesión cuando la eligió.

Correlations				
			Prueba de conocimientos técnicos pedagógicos	A5
Kendall's tau_b	Prueba de conocimientos técnicos pedagógicos	Correlation coefficient	1,000	,089*
		Sig. (2-tailed)	.	,023
		N	429	421
	A5	Correlation coefficient	,089*	1,000
		Sig. (2-tailed)	,023	.
		N	421	421

Tabla 58: "Prueba Tau-b de Kendall: Correlación resultados en prueba de conocimiento y prioridad en la elección de la carrera" (Fuente: Elaboración propia).

La prueba de ANOVA arroja un valor $F = 1,834$, con una significación de 0,121; lo que indica que el nivel de conocimientos que las educadoras de párvulos muestran es homogéneo e independiente del orden en que hayan preferido dedicarse a la profesión.

Anova					
	Sum of squares	Df	Mean square	F	Sig.
Between groups	521,711	4	130,428	1,834	,121
Within groups	29590,146	416	71,130		
Total	30111,857	420			

Tabla 59: "ANOVA: Correlación resultados en prueba de conocimiento y prioridad en la elección de la carrera" (Fuente: Elaboración propia).

El siguiente cuadro muestra los estadísticos descriptivos de esta asociación, en él se observa que paradójicamente, el grupo que obtiene en promedio mejor puntaje corresponde a aquellas educadoras que eligieron esta profesión como cuarta opción; mientras que el grupo que obtuvo en promedio los peores puntajes corresponde a quienes la eligieron como primera opción.

Prueba de conocimientos técnicos pedagógicos	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	Lower bound	Upper bound	Minimum	Maximum
Primera	276	24,00	8,276	,498	23,02	24,98	5	55
Segunda	101	26,33	8,454	,841	24,66	28,00	6	52
Tercera	19	24,05	10,997	2,523	18,75	29,35	6	55
Cuarta	3	30,33	6,658	3,844	13,79	46,87	23	36
Otra	22	25,59	7,998	1,705	22,04	29,14	10	42
Total	421	24,69	8,467	,413	23,88	25,50	5	55

Tabla 60: “Estadísticos descriptivos: Correlación resultados en prueba de conocimiento y prioridad en la elección de la carrera”
(Fuente: Elaboración propia).

Al analizar las razones por las que las educadoras de párvulos decidieron esta profesión, las gráficas nos muestran que un 26% de ellas declara que decidió la profesión porque el ingreso a la carrera no presenta muchos obstáculos y por consiguiente es más fácil; mientras que un 7% lo hizo porque no quedó en la carrera que quería estudiar.

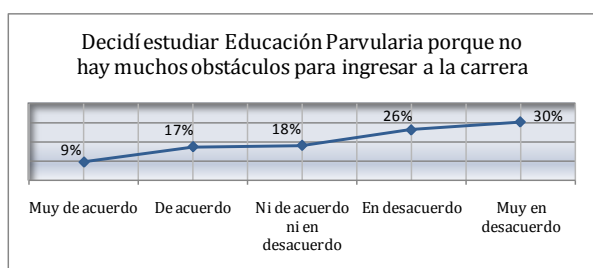


Figura 33: “Distribución porcentual según causal de elección de la profesión asociada a obstáculos de ingreso” (Fuente: Elaboración propia).

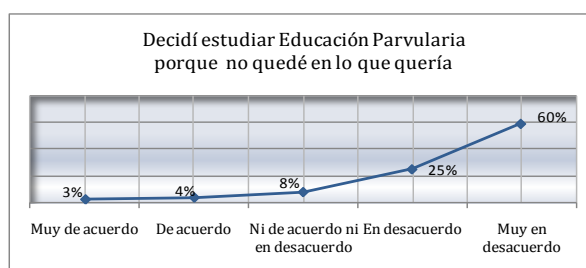


Figura 34: “Distribución porcentual según causal de elección de la profesión asociada a no quedar en lo que deseaba” (Fuente: Elaboración propia).

En esta misma línea, un 17% de las profesionales afirma que decidió estudiar educación de párvulos porque es una carrera corta, mientras que un 10% lo hizo porque es una carrera fácil.

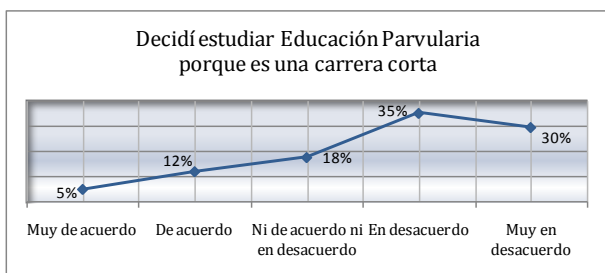


Figura 35: "Distribución porcentual según causal de elección de la profesión asociada a la duración de los estudios" (Fuente: Elaboración propia).

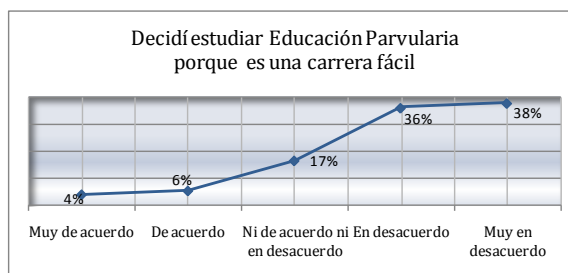


Figura 36: "Distribución porcentual según causal de elección de la profesión asociada al grado de dificultad de los estudios" (Fuente: Elaboración propia).

Un 88% de las educadoras de párvulos declara que decidió estudiar esta profesión porque le gustan los niños; y si bien un 83% dice haberla elegido porque cree que la educación es lo más importante, un 13% de las profesionales afirma que no consideró como razón el pensar que la educación es lo más importante.

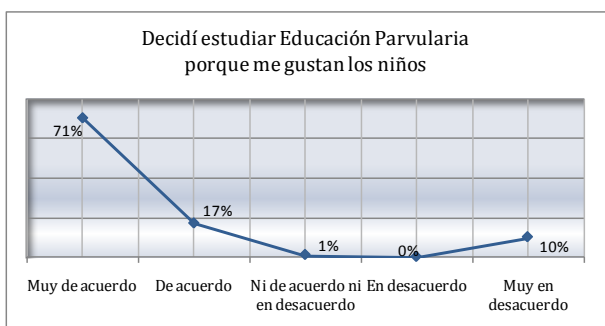


Figura 37: "Distribución porcentual según causal de elección de la profesión asociada al gusto por los niños" (Fuente: Elaboración propia).

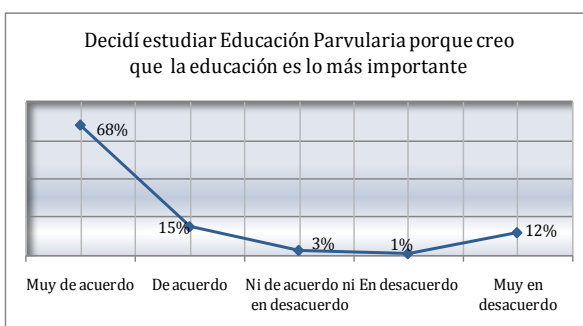


Figura 38: "Distribución porcentual según causal de elección de la profesión asociada a la importancia de la educación" (Fuente: Elaboración propia).

Por otro lado, existe un 42% de profesionales que decidió esta profesión pensando en las condiciones laborales, ya que consideraron que en esta profesión el trabajo es estable. Junto con esto, el 20% declara haber decidido ser educadora de párvulos porque debían sacar un título.

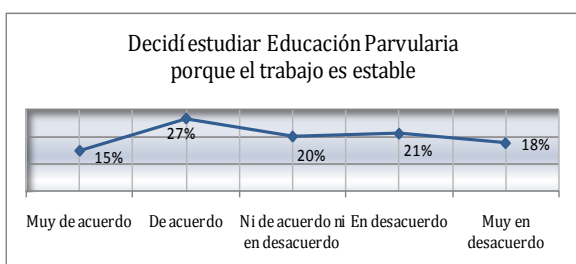


Figura 39: "Distribución porcentual según causal de elección de la profesión asociada a estabilidad laboral" (Fuente: Elaboración propia).

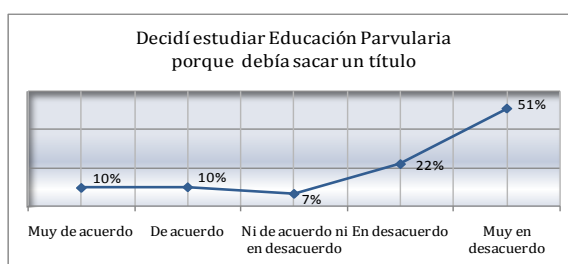


Figura 40: "Distribución porcentual según causal de elección de la profesión asociada a obligación de tener título" (Fuente: Elaboración propia).

Para medir la satisfacción laboral, se realizaron también preguntas de percepción sobre las características del ambiente laboral referidas al ambiente laboral, espacios de participación tanto de ellas como de los apoderados; y disponibilidad de recursos para desempeñar la labor docente.

En relación a la calidad del ambiente laboral, la siguiente gráfica muestra que la mayor parte de las profesionales considera que el ambiente de trabajo es muy profesional y que la relación entre los colegas es buena.

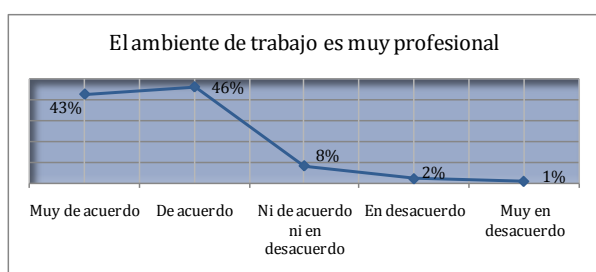


Figura 41: "Distribución porcentual de percepción de ambiente laboral profesional" (Fuente: Elaboración propia).

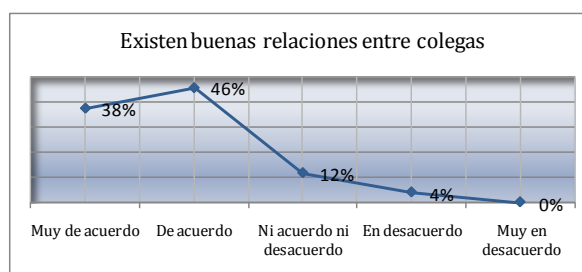


Figura 42: "Distribución porcentual de percepción de buenas relaciones entre colegas" (Fuente: Elaboración propia).

En relación al apoyo que las profesionales sienten para participar en actividades de perfeccionamiento, el 84% declara que en el lugar de trabajo se les facilita el acceso a perfeccionamiento, un 10% lo considera relativo, y un 6% considera que no hay facilidades para asistir a perfeccionamiento.

En relación a la percepción de autonomía para el desarrollo de las labores docentes, el 93% de las profesionales siente que tiene autonomía en su lugar de trabajo, y sólo una pequeña parte de ellas declara no tener autonomía en sus labores pedagógicas.

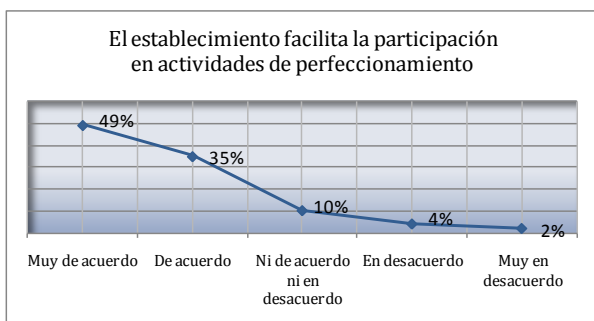


Figura 43: "Distribución porcentual de percepción de facilidades para el perfeccionamiento" (Fuente: Elaboración propia).

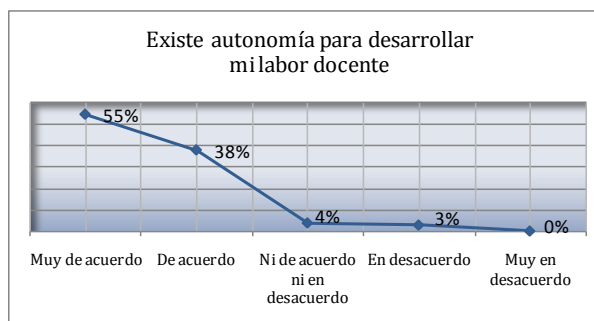


Figura 44: "Distribución porcentual de percepción de autonomía" (Fuente: Elaboración propia).

Sobre los niveles de participación de las profesionales, las gráficas muestran que la participación en decisiones administrativas es mucho menor que la participación en decisiones pedagógicas. Las profesionales que declaran que en sus establecimientos los docentes tienen espacios de participación en temas administrativos alcanzan el 52%, mientras que las que consideran que tienen espacios de participación pero en procesos referidos a la toma de decisiones de aspectos pedagógicos alcanzan el 91%.

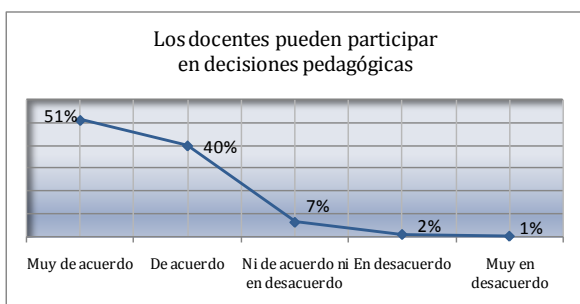


Figura 45: "Distribución porcentual de percepción de participación en decisiones pedagógicas" (Fuente: Elaboración propia).

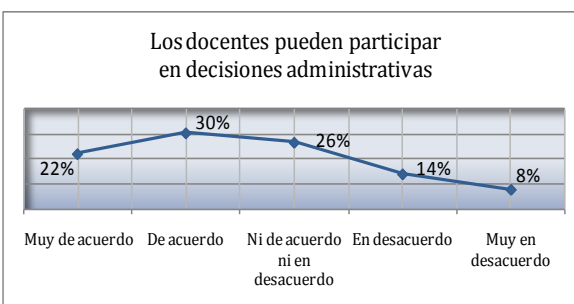


Figura 46: "Distribución porcentual de percepción de participación en decisiones administrativas" (Fuente: Elaboración propia).

Sobre los espacios de participación para los apoderados, las gráficas muestran que un 90% de las profesionales afirma que esto si tienen espacios para participar en actividades relacionadas con la educación de sus hijos, sólo un 3% afirma que el establecimiento no les ofrece ese espacio.

Al preguntarles si los padres aprovechan estas instancias el 62% se manifiesta de acuerdo o muy de acuerdo mientras que un 18% considera que los padres no aprovechan los espacios de participación.

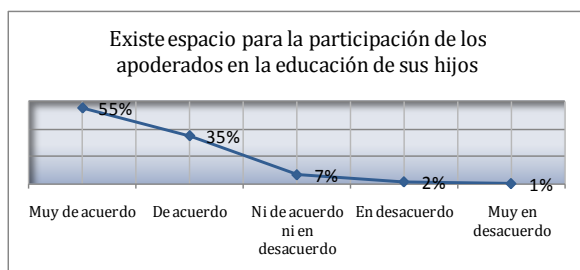


Figura 47: "Distribución porcentual de percepción de participación de padres en educación de hijos" (Fuente: Elaboración propia).

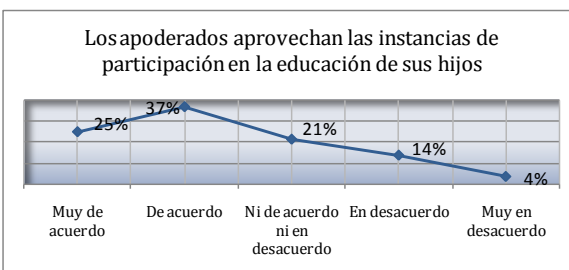


Figura 48: "Distribución porcentual de percepción de aprovechamiento de padres en instancias de participación" (Fuente: Elaboración propia).

En relación a los recursos con los que cuentan las educadoras de párvulos en sus lugares de trabajo, las gráficas muestran que un 69% de ellas considera que la infraestructura del establecimiento es cómoda y suficiente para los niños, y el mismo porcentaje considera además que ellas cuentan con recursos didácticos adecuados para desempeñar su labor pedagógica.

Una pequeña diferencia se observa en quienes consideran que no cuentan con los recursos didácticos adecuados, quienes alcanzan un 11% en comparación con las que afirman que la infraestructura no es adecuada para los niños quienes alcanzan un 15%.

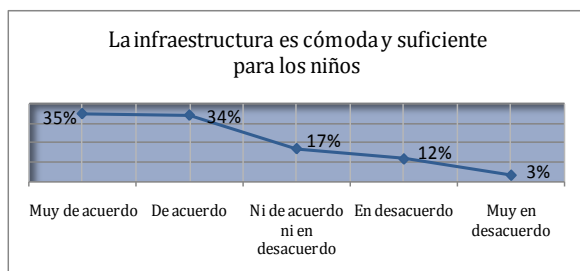


Figura 49: "Distribución porcentual de percepción sobre infraestructura" (Fuente: Elaboración propia).

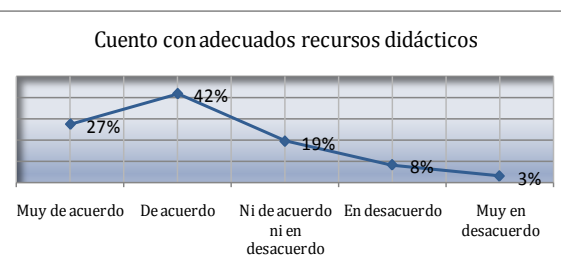


Figura 50: "Distribución porcentual de percepción de disponibilidad de recursos didácticos" (Fuente: Elaboración propia).

Finalmente, al preguntarle si el establecimiento donde trabaja valora y premia las mejoras pedagógicas y buenos rendimientos de los niños –entendidas como el fruto de su trabajo- un 71% de las profesionales afirma que si se valoran, un 19% se manifiesta neutral y un 9% considera que en su establecimiento no se valoran ni premian los avances y logros académicos de los niños.

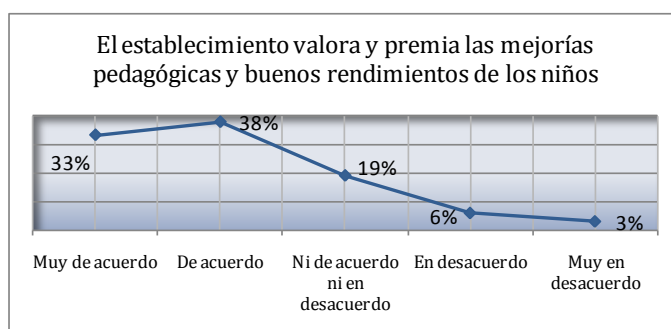


Figura 51: "Distribución porcentual de percepción de reconocimiento de logros académicos en alumnado" (Fuente: Elaboración propia).

En relación a la satisfacción relacionada con las remuneraciones que reciben las profesionales, la gráfica muestra que la mayor parte de las educadoras de párvulos considera que su renta es baja, alcanzando un 48,1% del total.

Las siguen en una alta proporción también el grupo de las profesionales que consideran que su renta es muy baja, quienes alcanzan un 31,1% del total. Un 20,1% de las educadoras considera que su renta es adecuada, y sólo un 0,6% estima que su renta es alta.

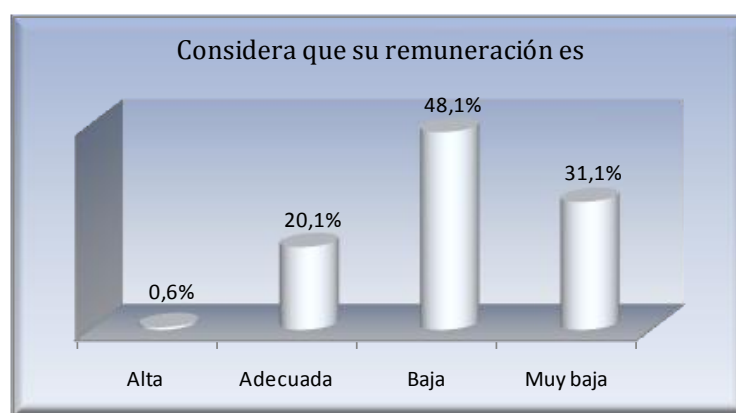


Figura 52: "Distribución porcentual de percepción sobre remuneraciones" (Fuente: Elaboración propia).

Al revisar en qué tramos de rentas se encuentran los grupos de profesionales y los niveles de satisfacción que declaran, el cuadro muestra que en los tramos de rentas más bajos –entre \$0 y \$400.000- la mayor parte de las profesionales considera que es baja o muy baja. Los porcentajes de profesionales que consideran que ésta es adecuada no superan el 5% aunque si lo hay.

Al revisar los tramos medios -\$400.000 a \$800.00- observamos que entre un 21% y un 27% considera que su renta es muy baja, mientras que cerca de la mitad la considera baja; entre un 23% y un 31% la considera adecuada, siendo mayor el porcentaje para el tramo más alto; y un 2,4% la considera alta.

Finalmente al observar los tramos de remuneraciones más altos, se observa que desaparecen los porcentajes de profesionales que la consideran muy baja; sin embargo se mantienen algunas que la consideran baja, alcanzando incluso el 50% en el caso del tramo más alto. La mayor parte de este grupo considera que su renta es adecuada; y ninguna la califica como alta.

Tramo Renta Actual	Considera que su remuneración es				
	Alta	Adecuada	Baja	Muy baja	Total general
Desde \$0 a \$250.000	0,0%	3,4%	37,9%	58,6%	100,0%
Desde \$250.001 a \$400.000	0,0%	4,5%	57,6%	37,9%	100,0%
Desde \$400.001 a \$600.000	0,0%	23,1%	50,0%	26,9%	100,0%
Desde \$600.001 a \$800.000	2,4%	31,0%	45,2%	21,4%	100,0%
Desde \$800.001 a \$1.000.000	0,0%	87,5%	12,5%	0,0%	100,0%
Desde \$1.000.001 a \$1.400.000	0,0%	50,0%	50,0%	0,0%	100,0%

Tabla 61: “Comparación entre Tramo de renta y percepción sobre la renta” (Fuente: Elaboración propia).

Al preguntarles si elegirían nuevamente ser educadoras de párvulos, y si les gustaría que alguno de sus hijos se dedicara a esta profesión, un 70,1% declara que si elegiría nuevamente esta profesión, porcentaje que disminuye a un 34,1% cuando se trata de si le gustaría esta profesión para alguno de sus hijos.

Tanto los porcentajes de educadoras de párvulos que no están seguras si elegirían para ellas nuevamente esta profesión como los porcentajes de aquellas que no están seguras de querer que algún hijo se dedique a ella son similares, y cercanos al 20%.

Una mayor diferencia muestran aquellas que no elegirían nuevamente la profesión en comparación con las que no desean que sus hijos la tengan; en este caso, un porcentaje bajo de educadoras de párvulos 7,8%, no elegiría para sí misma la profesión mientras que un 45% no la quieren para sus hijos.

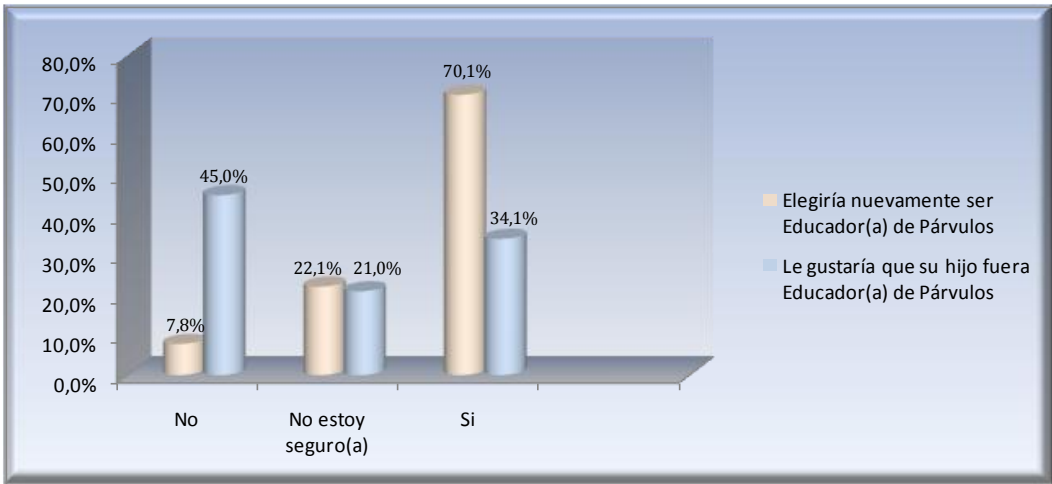


Figura 53: “Comparación porcentual sobre reelección propia y elección de hijos de la profesión” (Fuente: Elaboración propia).

Al revisar esta misma información, en base a la decisión que tomarían las profesionales si tuvieran nuevamente la posibilidad de elegir la profesión, el cuadro muestra que del total de educadoras de párvulos que afirman que si la elegirían nuevamente un 33,8% no desea que alguno de sus hijos se dedique a ella, un 21,3% no está seguro y un 45% afirma que si le gustaría.

Elegiría nuevamente ser educadora de párvulos	Le gustaría que su hijo fuera educador(a) de párvulos			
	Si	No estoy seguro(a)	No	Total General
Si	45,0%	21,3%	33,8%	100,0%
No estoy segura	9,8%	23,5%	66,7%	100,0%
No	0,0%	11,8%	88,2%	100,0%

Tabla 62: “Porcentaje de profesionales que elegiría nuevamente ser educadora de párvulos” (Fuente: Elaboración propia).

Al analizar estas respuestas de acuerdo a la percepción sobre sus remuneraciones, el siguiente cuadro muestra que un 77,06% de las educadoras de párvulos a pesar de considerar que su renta es baja o muy baja, si elegirían nuevamente esta profesión, y que existe un 20% que a pesar de considerar que su remuneración es adecuada no elegiría nuevamente ser educadora de párvulos.

Elegiría nuevamente ser educadora de párvulos	Considera que su remuneración es				
	Alta	Adecuada	Baja	Muy baja	Total General
No	0,00%	20,00%	32,00%	48,00%	100,00%
No estoy seguro(a)	1,41%	12,68%	50,70%	35,21%	100,00%
Si	0,46%	22,48%	48,62%	28,44%	100,00%

Tabla 63: "Porcentaje de profesionales que elegiría nuevamente ser educadora de párvulos versus percepción de remuneración"
(Fuente: Elaboración propia).

El mismo fenómeno se detecta cuando se trata de proyectar esta profesión para alguno de los hijos, un 70,66% de las profesionales afirman que si les gustaría esta profesión para alguno de sus hijos a pesar de considerar que su renta es baja o muy baja; y existe un 21,57% de educadoras que a pesar de considerar que tienen una renta alta o muy alta, no desean esta profesión para alguno de sus hijos.

Le gustaría que su hijo fuera educadora de párvulos	Considera que su remuneración es				
	Alta	Adecuada	Baja	Muy baja	Total General
No	0,98%	20,59%	38,24%	40,20%	100,00%
No estoy seguro(a)	0,00%	17,02%	51,06%	31,91%	100,00%
Si	1,33%	28,00%	53,33%	17,33%	100,00%

Tabla 64: "Porcentaje de profesionales que le gustaría que su hijo fuera educador de párvulos versus percepción de remuneración"
(Fuente: Elaboración propia).

7. Desempeño Profesional

Dentro de las evaluaciones externas más comunes para los profesionales del área de la educación se encuentran la acreditación de excelencia pedagógica, evaluación que es voluntaria, y la evaluación de desempeño, realizada para profesionales del sector público, la que es obligatoria.

En relación a la evaluación voluntaria, el 12% de las profesionales que declara haberse sometido y haber obtenido la correspondiente acreditación de excelencia pedagógica; mientras que en la evaluación de desempeño el 19,8% de las profesionales afirma haber sido evaluado.



Figura 54: "Porcentaje de educadoras de párvulos con acreditación de excelencia pedagógica" (Fuente: Elaboración propia).

De este porcentaje el 56% fue calificada como competente, el 38% fue calificada como destacada, y sólo un 6% fue calificado con un nivel básico y sólo un 1% con un nivel de insatisfactorio.

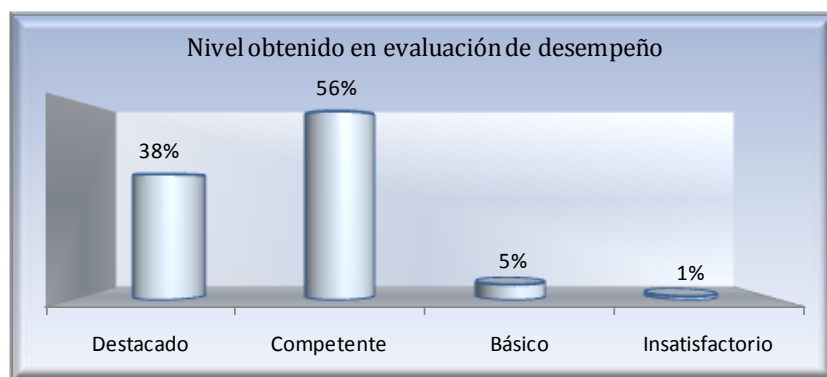


Figura 55: "Distribución porcentual según nivel obtenido en evaluación de desempeño" (Fuente: Elaboración propia).

Al relacionar el nivel alcanzado en la evaluación de desempeño, con la prueba de conocimientos, el siguiente cuadro muestra que la prueba Tau-b de Kendall arroja un coeficiente de correlación de -0,059, con una significación de 0,508; lo que indica que no existe asociación entre el nivel de conocimiento que la persona posee, y el nivel los niveles alcanzados en la evaluación de desempeño.

Correlations				
			Prueba de conocimientos técnicos pedagógicos	G2
Kendall's tau_b	Prueba de conocimientos técnicos pedagógicos	Correlation coefficient	1,000	-,059
		Sig. (2-tailed)	.	,508
		N	429	85
G2	G2	Correlation coefficient	-,059	1,000
		Sig. (2-tailed)	,508	.
		N	85	85

Tabla 65: "Prueba Tau-b de Kendall: Correlación entre resultados en la prueba de conocimientos y resultados en evaluación de desempeño" (Fuente: Elaboración propia).

Al revisar los estadísticos descriptivos es posible observar que sólo una persona declaró haber obtenido nivel insatisfactorio en la evaluación de desempeño y que su puntaje en la prueba de conocimientos fue de 11 puntos en un máximo de 60 puntos, lo que indica que si aplicamos la escala de notas que rige en Chile -de 1.0 a 7.0- esa persona obtuvo un 1,2 en la prueba de conocimientos.

El resto de los grupos muestran una puntuación adversa al nivel obtenido en la evaluación de desempeño, es decir, mientras mejor fue su nivel en dicha evaluación menor puntaje promedio tuvieron.

Prueba de conocimientos técnicos pedagógicos	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	Lower bound	Upper bound	Minimum	Maximum
Insatisfactorio	1	11,00	.	.	.	.	11	11
Básico	4	27,00	7,616	3,808	14,88	39,12	16	33
Competente	48	24,38	8,831	1,275	21,81	26,94	5	46
Destacado	32	23,84	7,362	1,301	21,19	26,50	9	46
Total	85	24,14	8,259	,896	22,36	25,92	5	46

Tabla 66: “Estadísticos descriptivos: Correlación entre resultados en la prueba de conocimientos y resultados en evaluación de desempeño” (Fuente: Elaboración propia).

La prueba de ANOVA arroja un valor $F = 1,031$, con una significación de 0,383; lo que indica que el nivel de conocimientos que las educadoras de párvulos muestran es homogéneo e independiente de los resultados que hubiesen obtenido en la evaluación de desempeño.

Anova					
	Sum of squares	Df	Mean square	F	Sig.
Between groups	210,837	3	70,279	1,031	,383
Within groups	5519,469	81	68,142		
Total	5730,306	84			

Tabla 67: “ANOVA: Correlación entre resultados en la prueba de conocimientos y resultados en evaluación de desempeño” (Fuente: Elaboración propia).

Al indagar sobre los hábitos de lectura y la vinculación con la ciencia, el siguiente gráfico muestra que en términos generales las educadoras de párvulos tienen pocos hábitos de lectura; el 60,3% afirma haber leído entre 1 y 3 libros sobre temas referidos a su profesión, es decir, un libro cada 4 meses en el caso de haber leído el máximo que ofrece el rango; y si consideramos el rango mínimo significa que la mayoría de las profesionales leyó un libro en el año.



Figura 56: "Distribución porcentual según hábitos de lectura de literatura técnica" (Fuente: Elaboración propia).

Al revisar las cifras pero considerando el número de libros que han leído excluyendo la literatura técnica, es decir, novelas y otros, el mayor porcentaje se encuentra en este mismo rango alcanzando un 50% del total. En este ítem, las educadoras que declaran no haber leído ningún libro aumentan a un 13,9%.

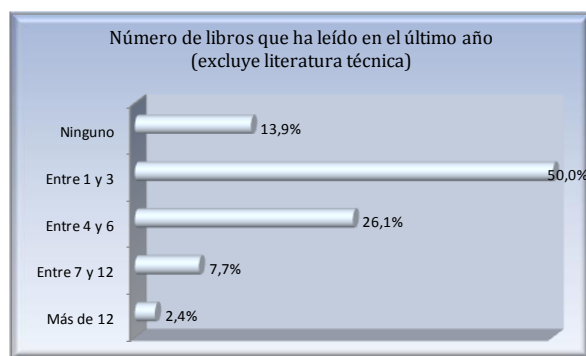


Figura 57 "Distribución porcentual según hábitos de lectura con excepción de literatura técnica" (Fuente: Elaboración propia).

Al revisar los porcentajes de profesionales que han consultado investigaciones científicas en los últimos 12 meses, la gráfica muestra que la mayor parte de ellas, con un 43%, no

ha consultado ninguna investigación científica en el último año, seguido de quienes entre 1 y 5 veces con un 38%. El porcentaje de profesionales que declara haber consultado más de 15 investigaciones alcanza a sólo el 7%.



Figura 58: "Distribución porcentual según hábitos de lectura de investigaciones científicas" (Fuente: Elaboración propia).

Al revisar las cifras sobre vinculación directa con la ciencia, la gráfica muestra que el 74% no tuvo ningún tipo de participación en investigaciones en el último año, ni como titular ni como apoyo, seguido de un 22% de profesionales que tuvieron alguna vinculación en esta misma materia.

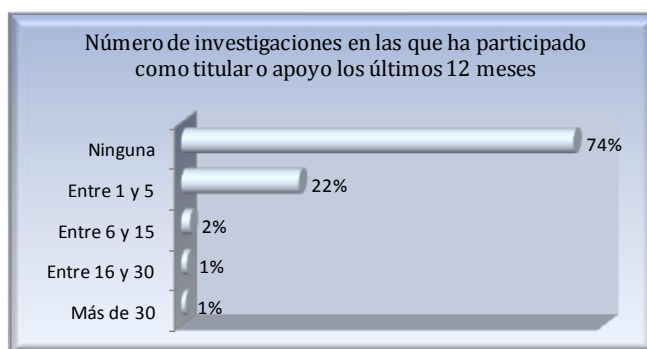


Figura 59: "Distribución porcentual según participación en investigaciones científicas" (Fuente: Elaboración propia).

Al relacionar las variables antes mencionadas con los resultados obtenidos en la prueba de conocimientos, es posible observar en el siguiente cuadro que la prueba Tau-b de Kendall arroja un coeficiente de correlación positivo de 0,142, con una significación de 0,000 entre el número de investigaciones científicas consultadas y los conocimientos demostrados en la prueba, si bien la correlación es considerada débil, hay indicios que

indican que mientras más investigaciones la educadora consulte mejor nivel de conocimientos técnicos muestra.

Kendall's tau_b		Prueba de conocimientos Técnicos Pedagógicos
Prueba de conocimientos técnicos pedagógicos	Correlation coefficient	1,000
	Sig. (2-tailed)	.
	N	429
G3: Número de investigaciones científicas que ha consultado los últimos 12 meses	Correlation coefficient	,142**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	381
G4: Número de investigaciones científicas en las que ha participado como titular o apoyo en los últimos 12 meses.	Correlation coefficient	,034
	Sig. (2-tailed)	,423
	N	375
G11: Número de libros de literatura técnica que ha leído los últimos 12 meses.	Correlation coefficient	,049
	Sig. (2-tailed)	,202
	N	416
G12: Número de libros excluyendo los de literatura técnica que ha leído los últimos 12 meses.	Correlation coefficient	,025
	Sig. (2-tailed)	,507
	N	418

Tabla 68: "Prueba Tau-b de Kendall: Correlación entre resultados en la prueba de conocimientos y hábitos de lectura" (Fuente: Elaboración propia).

Al revisar los estadísticos descriptivos de esta relación es posible observar que el grupo correspondiente a aquellas profesionales que consultaron más de 30 investigaciones científicas, obtuvieron un puntaje considerablemente mayor en la prueba de conocimientos en comparación con el resto de las profesionales; este grupo alcanzó un puntaje promedio de 35,57 puntos en un máximo de 60 puntos, mientras que quienes no consultaron ninguna investigación alcanzaron en promedio 23,34 puntos en un máximo de 60 puntos.

Junto con esto es posible observar que en el grupo de profesionales que consulto más de 30 investigaciones en el año, muestra un puntaje bastante superior que alcanza a un promedio de 35,57 puntos en un máximo de 60 puntos.

Prueba de conocimientos Técnicos Pedagógicos	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	Lower bound	Upper bound	Minimum	Maximum
Ninguna	163	23,34	8,282	,649	22,06	24,62	5	55
Entre 1 y 5	144	25,38	7,497	,625	24,15	26,62	7	55
Entre 6 y 15	47	25,96	8,605	1,255	23,43	28,48	6	40
Entre 16 y 30	20	26,80	10,155	2,271	22,05	31,55	12	55
Más de 30	7	35,57	9,307	3,518	26,96	44,18	25	46
Total	381	24,84	8,333	,427	24,00	25,68	5	55

Tabla 69: "Estadísticos descriptivos: Correlación entre resultados en la prueba de conocimientos y número de investigaciones científicas" (Fuente: Elaboración propia).

En esta correlación la prueba de ANOVA arroja un valor $F = 5,065$, con una significación de 0,001; lo que indica que el nivel de conocimientos que las educadoras de párvulos está relacionado al número de investigaciones científicas que han consultan.

Anova					
	Sum of squares	Df	Mean square	F	Sig.
Between groups	1348,968	4	337,242	5,065	,001
Within groups	25035,583	376	66,584		
Total	26384,551	380			

Tabla 70: "ANOVA: Correlación entre resultados en la prueba de conocimientos y número de investigaciones científicas" (Fuente: Elaboración propia).

La prueba de Levene para comprobar la homogeneidad de varianza, arroja una significación de 0,534, lo que nos indica que se cumple con el principio de homocedasticidad que requiere ANOVA.

Test of homogeneity of variances			
Levene statistic	Df1	Df2	Sig.
,787	4	376	,534

Tabla 71: "Prueba Levene: Correlación entre resultados en la prueba de conocimientos y número de investigaciones científicas" (Fuente: Elaboración propia).

Al revisar la prueba Post Hoc de Tukey se observa que el grupo de profesionales que en comparación con el grupo que no ha consultado ninguna investigación la significancia

fue de 0,001; con el grupo que había consultado entre 1 y 5 investigaciones la significancia fue de 0,012; y con el grupo que había leído entre 6 y 15 investigaciones la significancia fue de 0,031, lo que indica las diferencias son estadísticamente significativas y no azarosas.

Multiple comparisons					
(i) g3		(j) g3			
			Mean difference (i-j)	Std. Error	Sig.
Tukey hsd	Ninguna	Entre 1 y 5	-2,038	,933	,188
		Entre 6 y 15	-2,614	1,351	,301
		Entre 16 y 30	-3,456	1,933	,382
		Más de 30	-12,228*	3,150	,001
	Entre 1 y 5	Ninguna	2,038	,933	,188
		Entre 6 y 15	-,576	1,371	,993
		Entre 16 y 30	-1,418	1,947	,950
		Más de 30	-10,189*	3,158	,012
	Entre 6 y 15	Ninguna	2,614	1,351	,301
		Entre 1 y 5	,576	1,371	,993
		Entre 16 y 30	-,843	2,179	,995
		Más de 30	-9,614*	3,306	,031
	Entre 16 y 30	Ninguna	3,456	1,933	,382
		Entre 1 y 5	1,418	1,947	,950
		Entre 6 y 15	,843	2,179	,995
		Más de 30	-8,771	3,583	,105
	Más de 30	Ninguna	12,228*	3,150	,001
		Entre 1 y 5	10,189*	3,158	,012
		Entre 6 y 15	9,614*	3,306	,031
		Entre 16 y 30	8,771	3,583	,105

Tabla 72: "Prueba Post Hoc de Tukey: Correlación entre resultados en la prueba de conocimientos y número de investigaciones científicas" (Fuente: Elaboración propia).

Finalmente la siguiente tabla nos muestra que la prueba de subgrupos homogéneos diferenció en un segundo subgrupo a las educadoras de párvulos que habían consultado más de 30 investigaciones, lo que indica que las diferencias corresponden a este grupo.

Prueba de conocimientos Técnicos Pedagógicos	G3: Número de investigaciones científicas que ha consultado en los últimos 12 meses	N	Subset for alpha = 0.05	
			1	2
Tukey hsd ^{a,b}	Ninguna	163	23,34	
	Entre 1 y 5	144	25,38	
	Entre 6 y 15	47	25,96	
	Entre 16 y 30	20	26,80	
	Más de 30	7		35,57
	Sig.		,625	1,000

Tabla 73: "Prueba Tukey: Correlación entre resultados en la prueba de conocimientos y número de investigaciones científicas" (Fuente: Elaboración propia).

Al indagar sobre las habilidades que las educadoras de párvulos dicen tener en áreas como el manejo de medios tecnológicos o idioma inglés, las gráficas muestran que el 67% de ellas declara tener altas o muy altas habilidades para elaborar documentos en procesadores de textos; y cerca de un 25% considera que tiene habilidades regulares en el uso de estos programas.

En el caso de las habilidades para elaborar planillas de cálculos, el porcentaje de profesionales que considera tener altas o muy altas habilidades baja considerablemente en comparación a la anterior, alcanzando un 35% del total; y se eleva considerablemente el grupo que considera que sus habilidades son regulares para este tipo de programas.

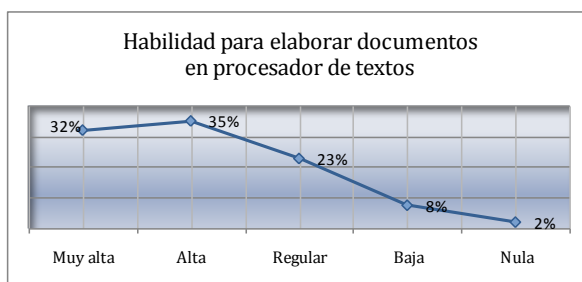


Figura 60: “Distribución porcentual de percepción sobre habilidad personal en uso de procesadores de texto” (Fuente: Elaboración propia).

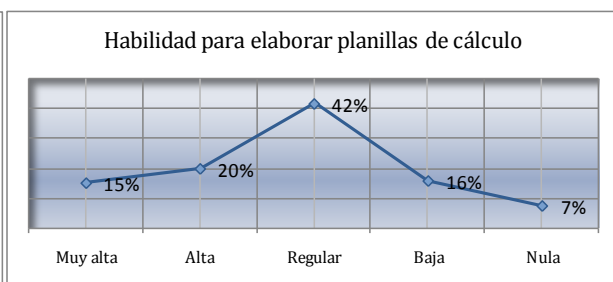


Figura 61: “Distribución porcentual de percepción sobre habilidad personal en uso de planillas de cálculo” (Fuente: Elaboración propia).

Sobre las habilidades para elaborar presentaciones para proyectarlas en las clases, el 70% declara tener muy altas o altas habilidades; mientras que el 18% considera que tiene regular capacidad para hacerlo. En el uso de internet para hacer búsquedas de recursos pedagógicos el 87% de las profesionales considera tener buen dominio; sólo un 9% considera tener un dominio regular, y el porcentaje de profesionales que declara tener bajas o nulas habilidades en esta materia no supera el 3%.

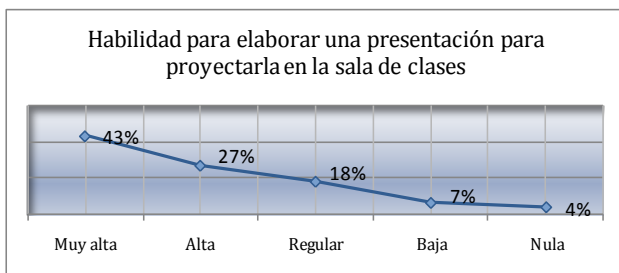


Figura 62: "Distribución porcentual de percepción sobre habilidad personal en uso de programas para proyección" (Fuente: Elaboración propia).

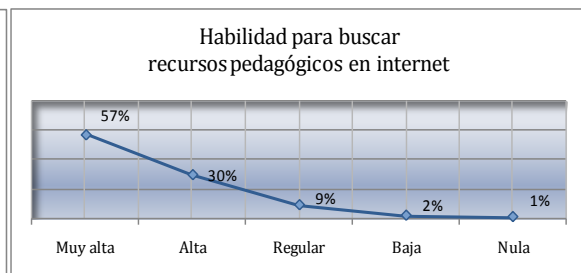


Figura 63: "Distribución porcentual de percepción sobre habilidad personal en uso de buscadores de internet" (Fuente: Elaboración propia).

En relación al dominio del idioma inglés, las gráficas nos muestran que las curvas marcan otra tendencia; en este caso, el 60% de las profesionales declara no tener nada de dominio o tenerlo muy bajo para comunicarse hablando en inglés; cerca del 25% afirma tener un dominio regular; y el 13% tener muy alto o altas habilidades para mantener una comunicación en este idioma.

Mostrando esta misma tendencia, se encuentran las educadoras de párvulos cuando se les pregunta por el grado de habilidad y dominio leyendo o escribiendo en inglés. En este caso, el 62% afirma no tener habilidades o tener muy bajo dominio de ellas para la lectura o la escritura del idioma inglés. El 27% califica sus habilidades en esta materia como regulares y solo un 11% afirma tener muy altas o altas habilidades en este ámbito.

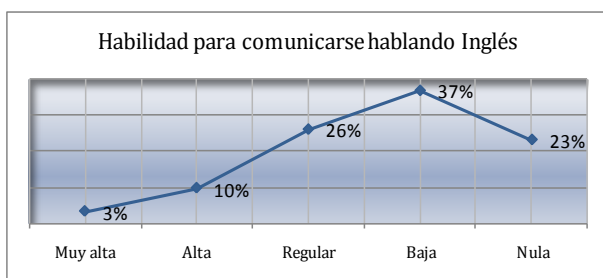


Figura 64: "Distribución porcentual de percepción sobre habilidad personal en comunicación oral en inglés" (Fuente: Elaboración propia).

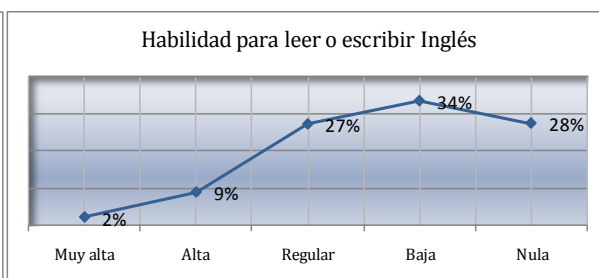


Figura 65: "Distribución porcentual de percepción sobre habilidad personal en comunicación escrita en inglés" (Fuente: Elaboración propia).

Formación Personal y Social

En el área de Formación Personal y Social se midieron contenidos relacionados con las categorías de Autonomía e Identidad. Al pedirle a las profesionales que calificaran en una escala de 1 a 5 el nivel de conocimiento que posee en ésta área, dónde 1 corresponde a *no tengo conocimientos* y 5 corresponde a *tengo gran cantidad de conocimientos*; el 84% de las profesionales declara tener gran cantidad de conocimientos o bastantes conocimientos, el 14% declara poseer conocimientos básicos y sólo el 2% considera que tiene muy escasos niveles de conocimiento o no tiene conocimientos.

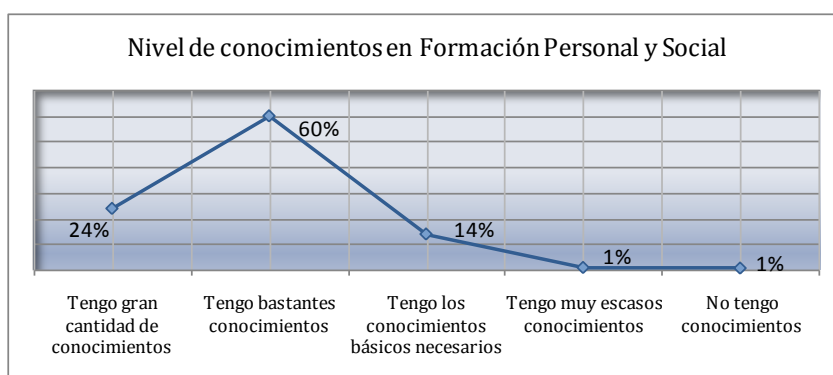


Figura 66: "Distribución porcentual según nivel de conocimientos en ámbito de formación personal y social" (Fuente: Elaboración propia).

Los estadísticos descriptivos que se muestran en la siguiente tabla indican los puntajes obtenidos en la prueba de conocimientos en el área de Formación Personal y Social agrupados según la percepción de conocimientos que la persona declara poseer en esta misma área.

La prueba de conocimiento tuvo un máximo de 6 puntos para el área de Formación Personal y Social; de acuerdo a la tabla el promedio del puntaje obtenido por el total de las educadoras es de 3,03; lo que se traduce en que las profesionales respondieron en promedio el 50,5% de las preguntas de forma correcta.

Junto con esto, es posible observar que, no sólo los promedios alcanzados en los distintos grupos no tienen relación con la percepción de conocimiento, sino que además que

quienes declararon tener la mayor cantidad de conocimiento son aquella que obtuvieron en promedio los menores puntajes, y que el grupo que obtuvo el puntaje más alto son las que declaran tener los conocimientos básicos.

Área Formación Personal y Social	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
No tengo conocimientos	3	3,00	1,000	,577
Tengo muy escasos conocimientos	4	2,75	,957	,479
Tengo los conocimientos básicos necesarios	59	3,17	1,440	,188
Tengo bastantes conocimientos	253	3,11	1,630	,102
Tengo gran cantidad de conocimientos	101	2,73	1,561	,155
Total	420	3,03	1,584	,077

Tabla 74: "Estadísticos descriptivos: Correlación entre resultados de conocimientos del área de formación personal y social, y la percepción de conocimiento en la misma área" (Fuente: Elaboración propia).

La siguiente tabla muestra la correlación entre el conocimiento en el área de Formación Personal y social, y la percepción que tienen las profesionales sobre su nivel de conocimiento en esta misma área. La prueba de Tau-b de Kendall arroja un coeficiente de correlación de -0,069, con una significación de 0,094; por tanto, no existiría asociación entre el nivel de conocimiento que la persona posee, y el nivel de conocimiento que la persona percibe en sí misma.

G14 / Área Formación Personal y Social			
Kendall's tau_b	G14: Área Formación Personal y Social	Correlation coefficient	-,069
		Sig. (2-tailed)	,094
		N	420

Tabla 75: "Prueba Tau-b de Kendall: Correlación entre resultados de conocimientos del área de formación personal y social, y la percepción de conocimiento en la misma área" (Fuente: Elaboración propia).

La prueba de ANOVA arroja un valor $F = 1,219$, con una significación de 0,302; por tanto, es posible afirmar que el nivel de conocimientos que manejan los sujetos de la muestra es homogéneo, independiente del nivel de conocimiento que crean poseer.

ANOVA					
	Sum of squares	Df	Mean square	F	Sig.
Between groups	12,199	4	3,050	1,219	,302
Within groups	1038,513	415	2,502		
Total	1050,712	419			

Tabla 76: "ANOVA: Correlación entre resultados de conocimientos del área de formación personal y social, y la percepción de conocimiento en la misma área" (Fuente: Elaboración propia).

Comunicación

En el área de comunicación se evaluaron los conocimientos en torno a 5 dimensiones, iniciación a la escritura, iniciación a la lectura, comunicación oral, expresión creativa y apreciación estética. El siguiente gráfico muestra la tendencia en la percepción que tienen las educadoras de párvulos sobre su nivel de conocimiento en esta área. La mayor parte de las profesionales considera tener gran cantidad de conocimientos o bastantes conocimientos, y sólo dos personas consideraron tener bajos niveles de conocimiento sobre comunicación, lo que equivale al 0,4%.

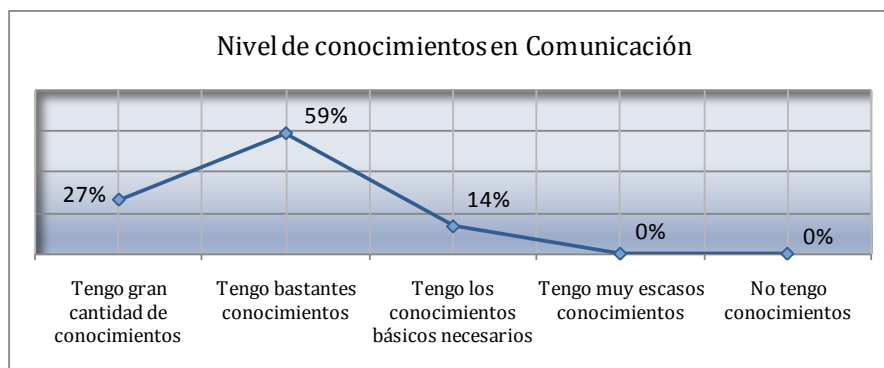


Figura 67: "Distribución porcentual según nivel de conocimientos en ámbito de comunicación" (Fuente: Elaboración propia).

La prueba de conocimientos tuvo un máximo de 15 puntos para el área de comunicación. Los descriptivos de la siguiente tabla nos indican que el promedio alcanzado por las

profesionales en esa área es de 5,88, lo que significa que las educadoras respondieron en promedio el 46,7% de las preguntas de comunicación de forma correcta; y que quienes declaran poseer los conocimientos básicos obtuvieron mejor puntaje promedio que quienes creen tener bastantes o gran cantidad de conocimientos.

Área comunicación	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	Lower bound	Upper bound	Minimum	Maximum
No tengo conocimientos	1	7,00	.	.	.	.	7	7
Tengo muy escasos conocimientos	1	6,00	.	.	.	.	6	6
Tengo los conocimientos básicos necesarios	57	6,33	2,767	,366	5,60	7,07	1	14
Tengo bastantes conocimientos	248	5,88	2,586	,164	5,56	6,21	0	14
Tengo gran cantidad de conocimientos	112	5,64	2,475	,234	5,18	6,11	0	14
Total	419	5,88	2,579	,126	5,64	6,13	0	14

Tabla 77: "Estadísticos descriptivos: Correlación entre resultados de conocimientos del área de comunicación, y la percepción de conocimiento en la misma área" (Fuente: Elaboración propia).

Al correlacionar la percepción sobre el nivel de conocimiento con el conocimiento demostrado en la prueba en el área de comunicación, la prueba de Tau-b de Kendall arroja un coeficiente de correlación de -0,068, con una significación de 0,091; lo que indica que no hay asociación entre el nivel de conocimiento que la persona posee, y el nivel de conocimiento que la persona cree poseer.

G15 / Área Comunicación			
Kendall's tau_b	G15: Área Comunicación	Correlation coefficient	-,068
		Sig. (2-tailed)	,091
		N	420

Tabla 78: "Prueba Tau-b de Kendall: Correlación entre resultados de conocimientos del área de comunicación, y la percepción de conocimiento en la misma área" (Fuente: Elaboración propia).

La prueba de ANOVA arroja un valor $F = 0,723$, con una significación de 0,577; por tanto, es posible afirmar que el nivel de conocimientos que manejan los profesionales de la muestra es homogéneo e independiente del nivel de conocimiento que creen poseer.

Anova					
	Sum of squares	Df	Mean square	F	Sig.
Between groups	19,280	4	4,820	,723	,577
Within groups	2759,990	414	6,667		
Total	2779,270	418			

Tabla 79: "ANOVA: Correlación entre resultados de conocimientos del área de comunicación, y la percepción de conocimiento en la misma área" (Fuente: Elaboración propia).

Relación con el Medio Natural y Cultural

El área de relación con el medio natural y cultural quedó compuesto por 3 categorías: descubrimiento del mundo natural, conocimiento del entorno social y razonamiento lógico matemático y el puntaje máximo en esta área fue de 18 puntos.

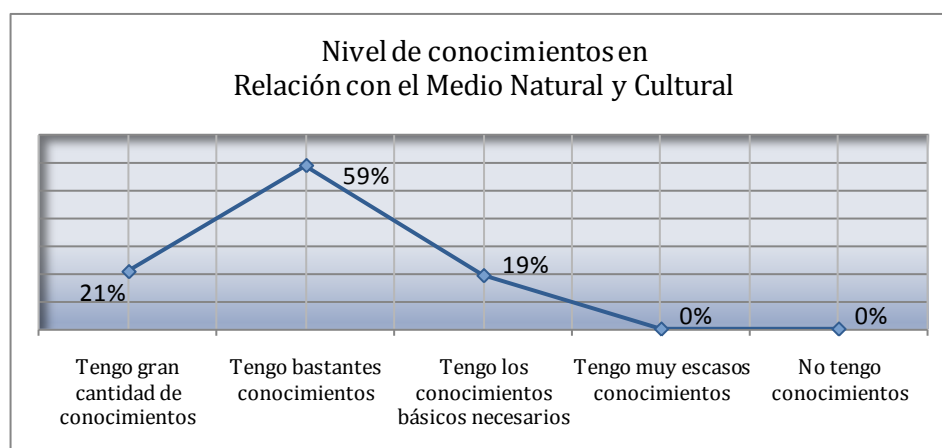


Figura 68: "Distribución porcentual según nivel de conocimientos en ámbito de relación con el medio natural y cultural" (Fuente: Elaboración propia).

Los estadísticos descriptivos que nos muestran la siguiente tabla, permiten observar que el promedio del puntaje alcanzado fue de 6,80 puntos, lo que corresponde a un 37,7% de respuestas correctas, siendo el área del currículo con el nivel de conocimientos más bajo.

Área relación con el medio natural y cultural	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	Lower bound	Upper bound	Minimum	Maximum
No tengo conocimientos	2	6,50	,707	,500	,15	12,85	6	7
Tengo muy escasos conocimientos	2	6,00	1,414	1,000	-6,71	18,71	5	7
Tengo los conocimientos básicos necesarios	82	7,10	3,219	,355	6,39	7,80	2	17
Tengo bastantes conocimientos	247	6,72	2,996	,191	6,35	7,10	1	17
Tengo gran cantidad de conocimientos	88	6,77	3,091	,330	6,12	7,43	0	17
Total	421	6,80	3,044	,148	6,51	7,09	0	17

Tabla 80: "Estadísticos descriptivos: Correlación entre resultados de conocimientos del área de relación con el medio natural y cultural, y la percepción de conocimiento en la misma área" (Fuente: Elaboración propia).

El siguiente cuadro muestra que en la prueba Tau-b de Kendall la correlación entre la percepción de conocimiento y el nivel de conocimiento alcanzado en la prueba arroja un coeficiente de -0,006, con una significación de 0,872; lo que indica que no hay asociación entre el nivel de conocimiento que la persona tiene, y el nivel de conocimiento que la persona declara.

G16 / Área relación con el medio natural y cultural			
Kendall's tau_b	G16: Área relación con el medio natural y cultural	Correlation coefficient	-,006
		Sig. (2-tailed)	,872
		N	421

Tabla 81: "Prueba Tau-b de Kendall: Correlación entre resultados de conocimientos del área de relación con el medio natural y cultural, y la percepción de conocimiento en la misma área" (Fuente: Elaboración propia).

La prueba de ANOVA arroja un valor $F = 0,277$, con una significación de 0,893; por lo que es posible afirmar que el nivel de conocimientos que manejan los profesionales de la muestra es homogéneo e independiente del nivel de conocimientos que creen tener.

Anova					
	Sum of squares	Df	Mean square	F	Sig.
Between groups	10,341	4	2,585	,277	,893
Within groups	3880,899	416	9,329		
Total	3891,240	420			

Tabla 82: "ANOVA: Correlación entre resultados de conocimientos del área de relación con el medio natural y cultural, y la percepción de conocimiento en la misma área" (Fuente: Elaboración propia).

Teoría Curricular

El área de teoría curricular se compuso de 4 categorías: Estructuras y fundamentos de las Bases Curriculares de la educación parvularia, evaluación, planificación y didáctica las que en conjunto tenían un máximo de 14 puntos.

En relación a la percepción de conocimientos en la categoría de evaluación, el siguiente gráfico muestra que el 61% de las profesionales considera que tiene gran cantidad de conocimientos o bastantes conocimientos; mientras que el 37% considera tener los conocimientos básicos necesarios.

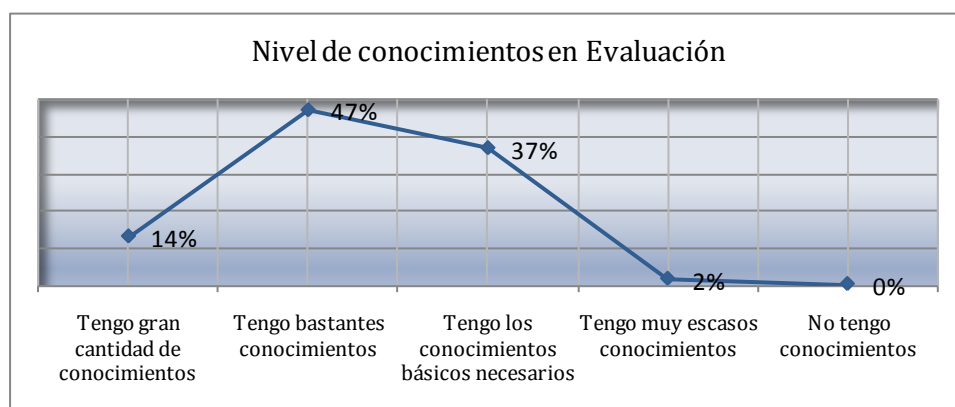


Figura 69: "Distribución porcentual según nivel de conocimientos en evaluación" (Fuente: Elaboración propia).

La categoría de evaluación tuvo en la prueba un máximo de 2 puntos, en esta categoría las descriptivos del siguiente tabla muestran que las educadoras de párvulos que declaran no tener conocimientos en esta área, son las que obtienen el mayor puntaje, alcanzando en promedio el 100% del puntaje, sin embargo la cantidad de educadoras que se ubican en este grupo son sólo dos, por lo que no es posible extraer conclusiones de forma certera.

Junto con esto es posible observar que el grupo de profesionales que declara tener escasos conocimientos es el grupo que obtiene los peores puntajes promedio, sin embargo –al igual que con el grupo anterior- el número de profesionales corresponde a 8 personas, por lo que no es posible considerarlo como un número significativo. El resto de los promedios es similar y oscila entre una media de 1,21 y 1,32 puntos.

G18: Evaluación	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error of mean	Minimum	Maximum	Range	Variance	% of total n
No tengo conocimientos	2,00	2	,000	,000	2	2	0	,000	,5%
Tengo muy escasos conocimientos	,75	8	1,035	,366	0	2	2	1,071	1,9%
Tengo los conocimientos básicos necesarios	1,21	156	,870	,070	0	3	3	,758	37,1%
Tengo bastantes conocimientos	1,32	199	,862	,061	0	3	3	,743	47,3%
Tengo gran cantidad de conocimientos	1,29	56	,889	,119	0	3	3	,790	13,3%
Total	1,26	421	,873	,043	0	3	3	,761	100,0%

Tabla 83: "Estadísticos descriptivos: Correlación entre conocimientos en evaluación, y percepción de conocimiento en la misma área"
(Fuente: Elaboración propia).

La prueba Tau-b de Kendall arroja para la correlación de estas variables un coeficiente de 0,050 con una significancia de 0,244; lo que nos indica que no existe asociación entre el nivel de conocimientos que las profesionales poseen y la percepción que ellas tienen sobre el nivel de conocimientos que poseen.

Kendall's tau_b	G18 / Área Evaluación		
	G18: Área Evaluación	Correlation coefficient	,050
		Sig. (2-tailed)	,244
		N	421

Tabla 84: "Prueba Tau-b de Kendall: Correlación entre conocimientos en evaluación, y percepción de conocimiento en la misma área"
(Fuente: Elaboración propia).

La prueba de ANOVA arroja un $F=1,422$ con una significación de 0,226; por lo tanto el nivel de conocimientos que tienen las educadoras de párvulos de la muestra es homogéneo e independiente de la percepción que ellas creen tener.

Anova					
	Sum of squares	Df	Mean square	F	Sig.
Between groups	4,314	4	1,079	1,422	,226
Within groups	315,420	416	,758		
Total	319,734	420			

Tabla 85: "ANOVA: Correlación entre conocimientos en evaluación, y percepción de conocimiento en la misma área" (Fuente: Elaboración propia).

La categoría de planificación muestra una percepción de conocimiento de parte de las profesionales considerablemente superior a la que manifiestan en evaluación, en esta categoría el 81% considera que tiene gran cantidad o bastantes conocimientos, y el restante 19% cree tener los conocimientos básicos necesarios.

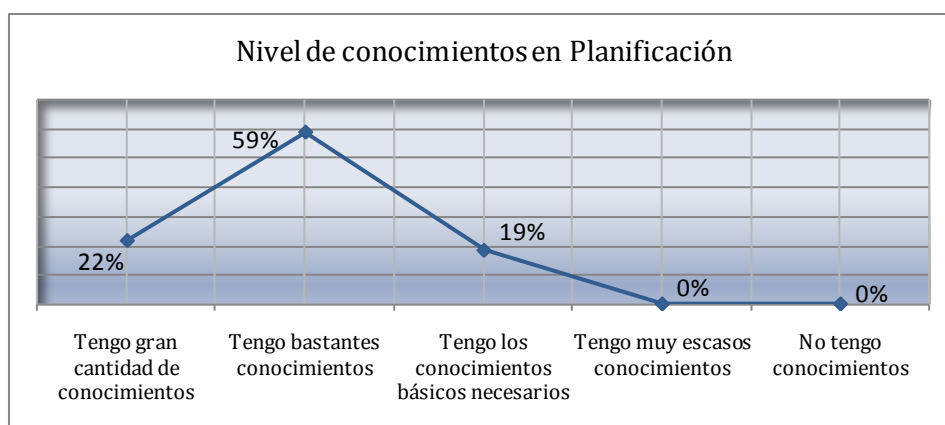


Figura 70: "Distribución porcentual según nivel de conocimientos en planificación" (Fuente: Elaboración propia).

En la categoría de planificación, ocurre un fenómeno similar al anterior, esta categoría tuvo un máximo de 2 puntos, y las profesionales que declararon no tener conocimiento o tener muy escasos conocimientos son las que obtienen los más altos puntajes, pero el número de profesionales que se ubicó en estos grupos no es significativa para poder extraer conclusiones rigurosas. El resto de los grupos obtiene puntuaciones medias muy similares y oscilan entre 0,77 y 0,83 puntos en un máximo de 2 puntos.

G17: Planificación	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error of mean	Minimum	Maximum	Range	Variance	% of total n
No tengo conocimientos	2,00	1	.	.	2	2	0	.	,2%
Tengo muy escasos conocimientos	1,00	1	.	.	1	1	0	.	,2%
Tengo los conocimientos básicos necesarios	,77	78	,682	,077	0	2	2	,466	18,6%
Tengo bastantes conocimientos	,81	248	,691	,044	0	2	2	,478	59,0%
Tengo gran cantidad de conocimientos	,83	92	,640	,067	0	2	2	,409	21,9%
Total	,81	420	,678	,033	0	2	2	,460	100,0%

Tabla 86: "Estadísticos descriptivos: Correlación entre conocimientos en planificación, y percepción de conocimiento en la misma área" (Fuente: Elaboración propia).

La prueba Tau-b de Kendall arroja para esta categoría un coeficiente de correlación de 0,019 con una significancia de 0,678; lo que nos indica que no existe asociación entre el nivel de conocimientos que las profesionales tienen y el nivel de conocimientos que ellas perciben de sí mismas.

G18 / Área Planificación			
Kendall's tau_b	G18: Área Planificación	Correlation coefficient	,019
		Sig. (2-tailed)	,678
		N	420

Tabla 87: "Prueba Tau-b de Kendall: Correlación entre conocimientos en planificación, y percepción de conocimiento en la misma área" (Fuente: Elaboración propia).

En esta categoría la prueba de ANOVA arroja un $F=0,636$ con una significación de 0,530; por consiguiente en esta categoría también se observa que el nivel de conocimientos que tienen las educadoras de párvulos de la muestra es homogéneo e independiente de la percepción que ellas tienen sobre el conocimientos que poseen.

Anova					
	Sum of squares	Df	Mean square	F	Sig.
Between groups	,556	2	,278	,636	,530
Within groups	182,251	417	,437		
Total	182,807	419			

Tabla 88: "ANOVA: Correlación entre conocimientos en planificación, y percepción de conocimiento en la misma área" (Fuente: Elaboración propia).

Una percepción bastante diferente tienen en relación a los conocimientos en didáctica, la gráfica muestra que el 59% de ellas se ubica en los extremos superiores en la escala de nivel de conocimiento que declara tener, mientras que el 37% afirma que tiene un nivel de conocimientos considerado básico, y el 4% se ubica en los extremos inferiores, considerando que tienen escasos o nulos niveles de conocimientos en didáctica.

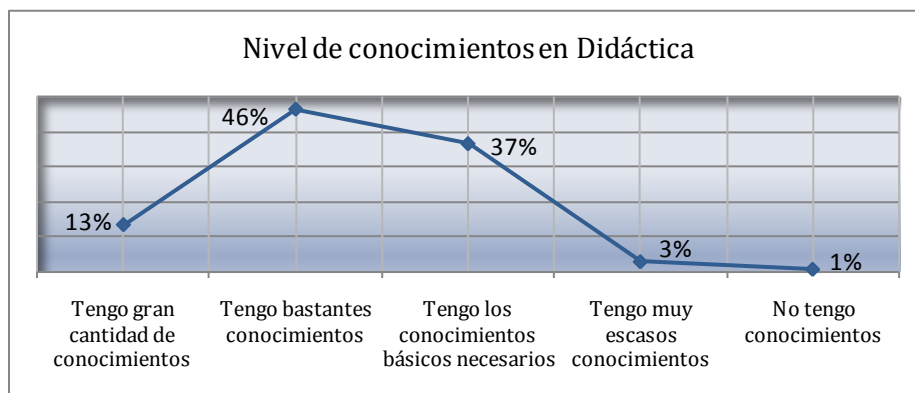


Figura 71: "Distribución porcentual según nivel de conocimientos en didáctica" (Fuente: Elaboración propia).

En la categoría de didáctica la prueba de conocimiento tuvo un máximo de 5 puntos. Los descriptivos de esta categoría muestran que el grupo de profesionales que declaró tener gran cantidad de conocimientos es el grupo que obtiene en promedio los más altos puntajes alcanzando una media de 2,95 en un máximo de 5 puntos.

Junto con esto se observa que existe bastante similitud entre las medias alcanzadas por el grupo de profesionales que declara no tener conocimientos y aquellas que declaran tener bastantes conocimientos. En esta categoría la media más baja la obtienen el grupo de profesionales que afirma tener muy escasos conocimientos alcanzando un promedio de 1,92 puntos en un máximo de 5 puntos.

G20 Didáctica	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error of mean	Minimum	Maximum	Range	Variance	% of total n
No tengo conocimientos	2,67	3	1,528	,882	1	4	3	2,333	,7%
Tengo muy escasos conocimientos	1,92	12	1,311	,379	0	4	4	1,720	2,9%
Tengo los conocimientos básicos necesarios	2,58	152	1,340	,109	0	5	5	1,795	36,5%
Tengo bastantes conocimientos	2,70	193	1,316	,095	0	5	5	1,732	46,4%
Tengo gran cantidad de conocimientos	2,95	56	1,227	,164	0	5	5	1,506	13,5%
Total	2,67	416	1,320	,065	0	5	5	1,741	100,0%

Tabla 89: "Estadísticos descriptivos: Correlación entre conocimientos en didáctica, y percepción de conocimiento en la misma área"

(Fuente: Elaboración propia).

La prueba Tau-b de Kendall arroja para esta categoría un coeficiente de correlación de 0,101 con una significancia de 0,015, lo que significa que existe una baja correlación entre el nivel de conocimientos que las educadoras de párvulos tienen en didáctica y la percepción de conocimientos que ellas creen tener.

G18 / Área Didáctica			
Kendall's tau_b	G18: Área Didáctica	Correlation coefficient	,101*
		Sig. (2-tailed)	,015
		N	416

Tabla 90: "Prueba Tau-b de Kendall: Correlación entre conocimientos en didáctica, y percepción de conocimiento en la misma área"

(Fuente: Elaboración propia).

La prueba de ANOVA arroja un $F=1,810$ con una significación de 0,126; por lo tanto el nivel de conocimientos que tienen las educadoras de párvulos de la muestra es homogéneo entre los distintos grupos.

Anova					
	Sum of squares	Df	Mean square	F	Sig.
Between groups	12,510	4	3,128	1,810	,126
Within groups	710,045	411	1,728		
Total	722,555	415			

Tabla 91: "ANOVA: Correlación entre conocimientos en didáctica, y percepción de conocimiento en la misma área" (Fuente:

Elaboración propia).

Finalmente, en relación al nivel de conocimiento que creen poseer sobre la estructura y los fundamentos de las bases curriculares de la educación parvularia, el gráfico nos muestra que el 69% afirma tener gran cantidad o bastantes conocimientos, mientras que el 28% considera que tiene los conocimientos básicos necesarios y el restante 3% considera que sus conocimientos en esta materia son escasos.

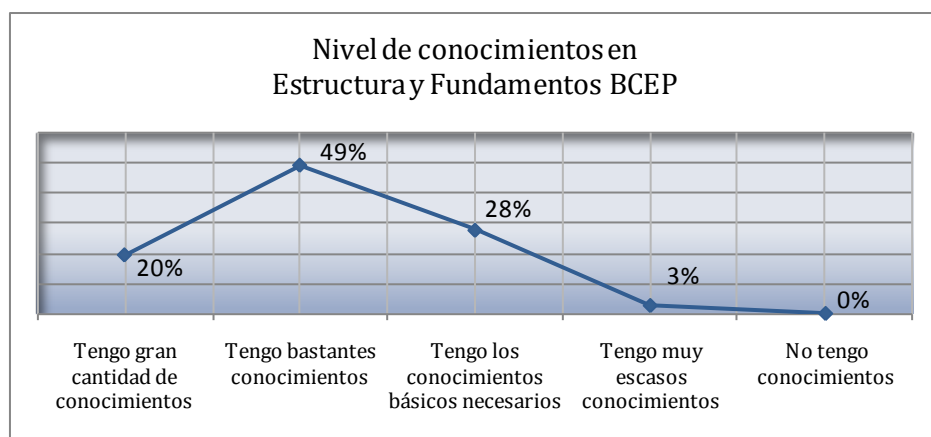


Figura 72: "Distribución porcentual según nivel de conocimientos en estructura y fundamentos de las bases curriculares de la educación parvularia" (Fuente: Elaboración propia).

La categoría correspondiente a la evaluación de conocimientos en el ámbito estructura y fundamentos de las bases curriculares de la educación parvularia tuvo un máximo de 4 puntos. En esta categoría los descriptivos muestran que el grupo de profesionales que obtienen los mejores resultados como promedio corresponden a quienes declararon tener gran cantidad de conocimientos, quienes alcanzan una media de 2,17 puntos en un máximo de 4 puntos; las siguen el grupo de profesionales que declara no tener conocimientos, sin embargo sólo una profesional se ubicó en este grupo, por lo que no es posible extraer conclusiones en relación a este grupo.

La diferencia en la media obtenida entre el grupo de profesionales que declara tener los conocimientos básicos necesarios y las que consideran tener bastantes conocimientos es de 0,01 puntos; el primer grupo; las que declaran tener un nivel de conocimientos básicos obtienen 1,67 puntos en un máximo de 4 puntos, mientras que el segundo grupo, que declara tener bastantes conocimientos obtiene una media de 1,66.

G21 Estructura y fundamento de las bases curriculares de la educación parvularia	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error of mean	Minimum	Maximum	Range	Variance	% of total n
No tengo conocimientos	2,00	1	.	.	2	2	0	.	,2%
Tengo muy escasos conocimientos	1,33	12	,985	,284	0	3	3	,970	2,9%
Tengo los conocimientos básicos necesarios	1,67	116	1,109	,103	0	4	4	1,231	27,8%
Tengo bastantes conocimientos	1,66	206	1,060	,074	0	4	4	1,123	49,4%
Tengo gran cantidad de conocimientos	2,17	82	,979	,108	0	4	4	,958	19,7%
Total	1,76	417	1,073	,053	0	4	4	1,152	100,0%

Tabla 92: "Estadísticos descriptivos: Correlación entre conocimientos en Estructura y fundamento de las bases curriculares de la educación parvularia, y percepción de conocimiento en la misma área" (Fuente: Elaboración propia).

En esta categoría la prueba Tau-b de Kendall arroja un coeficiente de correlación de 0,136 con una significancia de 0,001, lo que nos indica que existe relación entre el conocimientos que las educadoras de párvulos tienen sobre estructura y fundamentos de las bases curriculares de la educación parvularia y la percepción del conocimiento que ellas creen tener en este mismo ámbito.

G18 / Área Estructura y Fundamento de las Bases Curriculares de la educación parvularia			
Kendall's tau_b	G18: Área Estructura y Fundamento de las Bases Curriculares de la educación parvularia	Correlation coefficient	,136**
		Sig. (2-tailed)	,001
		N	417

Tabla 93: "Prueba Tau-b de Kendall: Correlación entre conocimientos en Estructura y fundamento de las bases curriculares de la educación parvularia, y percepción de conocimiento en la misma área" (Fuente: Elaboración propia).

La prueba de ANOVA arroja un $F=4,256$ con una significación de 0,002; por lo tanto el nivel de conocimientos que tienen las educadoras de párvulos de la muestra es homogéneo entre los distintos grupos.

Anova					
	Sum of squares	Df	Mean square	F	Sig.
Between groups	19,009	4	4,752	4,256	,002
Within groups	460,042	412	1,117		
Total	479,050	416			

Tabla 94: "ANOVA: Correlación entre conocimientos en Estructura y fundamento de las bases curriculares de la educación parvularia, y percepción de conocimiento en la misma área" (Fuente: Elaboración propia).

Teorías del Desarrollo y del Aprendizaje

El área de teorías del desarrollo y del aprendizaje quedó compuesta por dos categorías: teorías del desarrollo y del aprendizaje e Integración Educativa, con un puntaje máximo de 7 puntos en total. En relación a la percepción de conocimiento, en esta área se analizaron de forma separada ambas categorías, y se observan algunas diferencias.

El siguiente gráfico muestra el nivel de conocimiento que las profesionales declaran tener sobre teorías del desarrollo y del aprendizaje, y en él se puede observar que el 59% declara tener gran cantidad de conocimiento o bastantes conocimientos, mientras que un 38% considera que posee los conocimientos básicos necesarios.

Este último porcentaje es bastante más elevado que los declarados en las áreas del curriculum formación personal y social, comunicación y relación con el medio natural y cultural. En relación las profesionales que declara tener escasos o nulos conocimientos, los porcentajes son similares a los manifestados en anteriores áreas, y no superan el 2%.

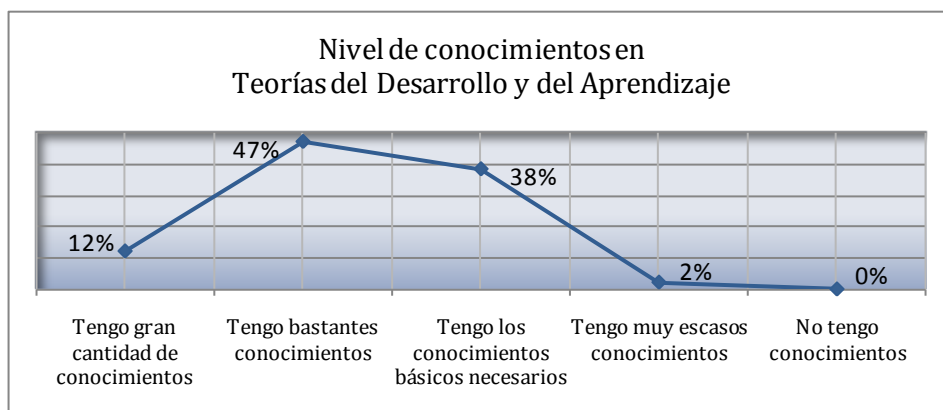


Figura 73: “Distribución porcentual según nivel de conocimientos en teorías del desarrollo y del aprendizaje” (Fuente: Elaboración propia).

En la categoría de integración educativa, las profesionales que declaran tener bastantes conocimientos corresponden al mismo porcentaje de quienes declaran tener los conocimientos básicos, alcanzando un 39% de las profesionales en cada caso. En esta categoría es posible observar además, que el porcentaje de profesionales que considera que tiene muy escasos conocimientos se eleva considerablemente en comparación con las categorías analizadas anteriormente llegando a un 11%.

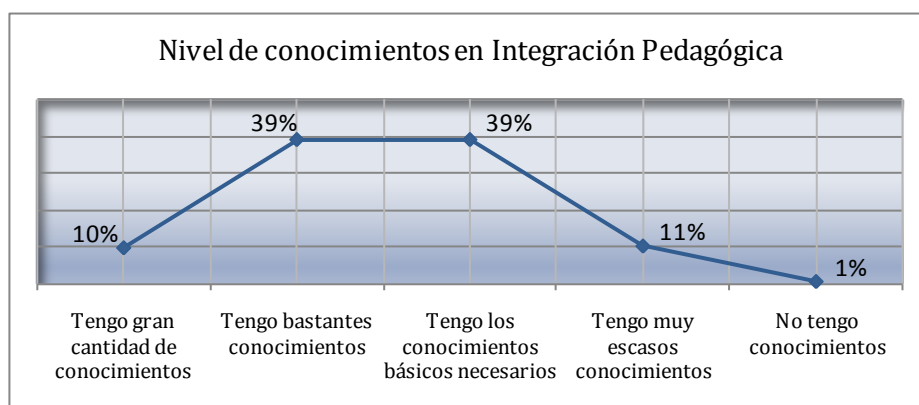


Figura 74: “Distribución porcentual según nivel de conocimientos en integración pedagógica” (Fuente: Elaboración propia).

El área de teorías del desarrollo y del aprendizaje contiene las categorías de teorías del desarrollo y aprendizaje y, de integración educativa; entre ambas se obtiene un máximo de 7 puntos. Los descriptivos correspondientes a esta área muestran que el grupo de profesionales que declara tener muy escasos conocimientos es el grupo que obtiene en promedio los mejores puntajes, alcanzando una media de 2,70 puntos.

Las siguen aquellas profesionales que declararon tener gran cantidad de conocimientos quienes alcanzan una media de 2,67 puntos en un máximo de 7 puntos. En este segmento, una educadora de párvulo afirmó no tener conocimientos sobre esta área y fue quien obtuvo 0 puntos en un máximo de 7 puntos, lo que indica que no respondió ninguna pregunta sobre teorías del desarrollo y del aprendizaje de forma correcta.

Área teorías del desarrollo y del aprendizaje	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	Lower bound	Upper bound	Minimum	Maximum
No tengo conocimientos	1	,00	.	.	.	.	0	0
Tengo muy escasos conocimientos	10	2,70	1,494	,473	1,63	3,77	1	6
Tengo los conocimientos básicos necesarios	159	2,51	1,492	,118	2,28	2,74	0	7
Tengo bastantes conocimientos	195	2,59	1,498	,107	2,38	2,80	0	6
Tengo gran cantidad de conocimientos	51	2,67	1,089	,153	2,36	2,97	0	5
Total	416	2,56	1,451	,071	2,43	2,70	0	7

Tabla 95: "Estadísticos descriptivos: Correlación entre conocimientos teoría del desarrollo y del aprendizaje y percepción de conocimiento en la misma área" (Fuente: Elaboración propia).

Al aplicar la prueba Tau-b de Kendall se obtiene un coeficiente de correlación de 0,054 con una significación de 0,191; lo que indica que no hay relación entre el nivel de conocimientos que las educadoras de párvulos piensan que tienen sobre teorías del desarrollo y del aprendizaje y los conocimientos que tienen.

Kendall's tau_b		Área teorías del desarrollo y del aprendizaje	G19
Área teorías del desarrollo y del aprendizaje	Correlation coefficient	1,000	,054
	Sig. (2-tailed)	.	,191
	N	429	416
G19	Correlation coefficient	,054	1,000
	Sig. (2-tailed)	,191	.
	N	416	416

Tabla 96: "Prueba Tau-b de Kendall: Correlación entre conocimientos teoría del desarrollo y del aprendizaje y percepción de conocimiento en la misma área" (Fuente: Elaboración propia).

La prueba de ANOVA arroja un valor $F = 0,937$, con una significación de 0,442; por tanto, el nivel de conocimientos que tienen las profesionales de la muestra es homogéneo e independiente del nivel de conocimiento que creen poseer.

ANOVA					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	7,899	4	1,975	,937	,442
Within Groups	866,349	411	2,108		
Total	874,248	415			

Tabla 97: "ANOVA: Correlación entre conocimientos teoría del desarrollo y del aprendizaje y percepción de conocimiento en la misma área" (Fuente: Elaboración propia).

Test of Homogeneity of Variances			
Levene Statistic	df1	df2	Sig.
1,652 ^a	3	411	,177

Tabla 98: "Prueba Levene: Correlación entre conocimientos teoría del desarrollo y del aprendizaje y percepción de conocimiento en la misma área" (Fuente: Elaboración propia).

G24 Área teorías del desarrollo y del aprendizaje		Subset for alpha = 0.05	
		N	
Tukey b ^{a,b}	No tengo conocimientos	4	1,25
	Tengo muy escasos conocimientos	44	2,48
	Tengo bastantes conocimientos	164	2,55
	Tengo los conocimientos básicos necesarios	164	2,60
	Tengo gran cantidad de conocimientos	42	2,67

Tabla 99: "Prueba Tukey: Correlación entre conocimientos teoría del desarrollo y del aprendizaje y percepción de conocimiento en la misma área" (Fuente: Elaboración propia).

En relación a la percepción general de las competencias profesionales que las educadoras de párvulos poseen, el siguiente gráfico muestra que el 95% de ellas considera ser muy competente o competente, el 4% considera tener las competencias básicas y sólo el 1% cree tener pocas competencias.



Figura 75: "Distribución porcentual según percepción personal de competencias profesionales" (Fuente: Elaboración propia).

Los indicadores estadísticos descriptivos que se muestran en la siguiente tabla, que en las educadoras de párvulos obtuvieron en promedio 24,89 puntos en la prueba de un total de 60 puntos, lo que corresponde a un 41,5%; lo que traducido a calificaciones en una escala chilena, que va desde la nota 1.0 a la nota 7.0, significa que en conjunto obtienen el equivalente a un 2,9.

Independiente de que los resultados en promedio sean bajos, en esta comparación si es posible observar diferencias entre los puntajes obtenidos por quienes se consideran profesionales muy competentes y quienes no; evidenciándose una diferencia de 5,27 puntos entre un grupo y otro.

Prueba de conocimientos técnicos pedagógicos	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	Lower bound	Upper bound	Minimum	Maximum
Soy una profesional muy competente	162	25,27	8,174	,642	24,00	26,54	6	55
Soy una profesional competente	231	24,79	8,784	,578	23,65	25,93	5	55
Soy una profesional con las competencias básicas	19	23,89	7,745	1,777	20,16	27,63	11	37
Soy una profesional con pocas competencias	4	20,00	12,910	6,455	-,54	40,54	9	37
Total	416	24,89	8,534	,418	24,07	25,71	5	55

Tabla 100: "Estadísticos descriptivos: Correlación entre resultados en la prueba de conocimientos y percepción del nivel de competencias profesionales personales" (Fuente: Elaboración propia).

Al correlacionar la percepción general sobre las competencias profesionales que las educadoras de párvulos declaran, con el nivel de conocimiento alcanzado en la prueba, es posible observar que la prueba Tau-b de Kendall arroja un coeficiente de correlación de -0,054, con una significación de 0,173; lo que indica que no hay asociación entre el nivel de conocimiento que la persona tiene y el nivel de competencia profesional que la persona declara.

Correlations				
			Prueba de conocimientos técnicos pedagógicos	G13
Kendall's tau_b	Prueba de conocimientos técnicos pedagógicos	Correlation coefficient	1,000	-,054
		Sig. (2-tailed)	.	,173
		N	429	416
	G13	Correlation coefficient	-,054	1,000
		Sig. (2-tailed)	,173	.
		N	416	416

Tabla 101: "Prueba Tau-b de Kendall: Correlación entre resultados en la prueba de conocimientos y percepción del nivel de competencias profesionales personales" (Fuente: Elaboración propia).

La prueba de ANOVA arroja un valor $F = 0,641$, con una significación de 0,589; lo que indica que el nivel de conocimientos que muestran los profesionales de la muestra es homogéneo e independiente del nivel de competencia profesional que declara tener.

Anova					
	Sum of squares	Df	Mean square	F	Sig.
Between groups	140,469	3	46,823	,641	,589
Within groups	30082,445	412	73,016		
Total	30222,913	415			

Tabla 102: "ANOVA: Correlación entre resultados en la prueba de conocimientos y percepción del nivel de competencias profesionales personales" (Fuente: Elaboración propia).

8. Condiciones de crianza

El 76,5% creció en un hogar donde el rol de crianza lo cumplían ambos padres, sólo un 18,5% declara que este rol lo cumplió sólo la madre, seguido de un 2,6% que declara haber sido criado por uno o ambos abuelos. Al preguntarle si la persona que tuvo a cargo de su crianza trabajó durante la mayor parte de su infancia, el 44,9% declara que no, mientras que el restante 55,1% que si, porcentaje que aumenta levemente cuando se les consulta si la persona que estuvo a cargo su crianza trabajó durante la mayor parte de su juventud, alcanzando un 60,0% en comparación con las que declararon que no con un 40,0%.

La mayor parte de su infancia fue criado por	
Ambos Padres	76,5%
Madre	18,5%
Abuelo(a) o ambos	2,6%
Padre	1,7%
Tío(a)	0,2%
Hermano(a) mayor	0,2%
Madrastra o Padrastro	0,2%
Total general	100,0%

Tabla 103: "Distribución porcentual según encargado de la crianza" (Fuente: Elaboración propia).

En relación a su percepción de felicidad durante la infancia, el 87,9% de las profesionales considera que su infancia fue muy alegre o alegre, mientras que menos de un 3% considera que fue triste o muy triste.

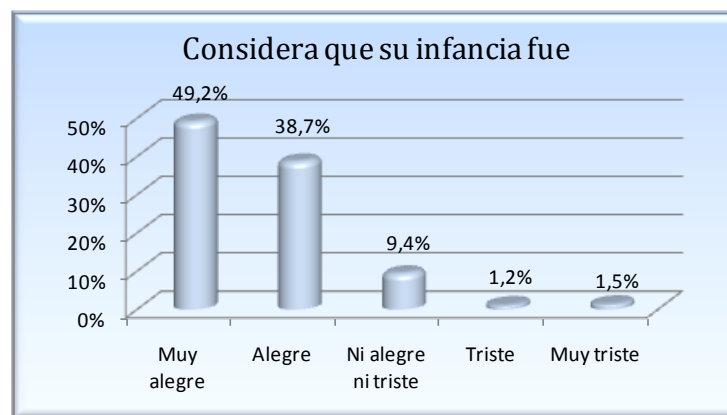


Figura 76: "Distribución porcentual según percepción personal de felicidad en la infancia" (Fuente: Elaboración propia).

Al analizar si la percepción de felicidad en la infancia estuvo asociada a las condiciones económicas del hogar donde creció, es posible observar que la mayor parte de las profesionales que declararon haber tenido una infancia *muy triste* o *triste* declararon también haber tenido una condición económica *buena* o *muy buena*.

Usted considera que su infancia fue

Cómo calificaría la situación económica del hogar donde creció	Alegre	Muy alegre	Ni alegre ni triste	Triste	Muy triste	No recuerda	Total general
Muy buena	2,9%	7,3%	0,0%	0,0%	0,5%	0,0%	10,7%
Buena	29,7%	37,0%	7,3%	0,7%	0,7%	0,7%	76,2%
Mala	5,4%	3,9%	1,5%	0,2%	0,0%	0,0%	10,9%
Muy mala	0,7%	0,7%	0,2%	0,2%	0,2%	0,0%	2,2%
Total general	38,7%	48,9%	9,0%	1,2%	1,5%	0,7%	100,0%

Tabla 104: "Percepción de la situación económica en la infancia versus percepción de grado de felicidad en la infancia" (Fuente: Elaboración propia).

Así mismo la tabla anterior nos indica que el 86,9% de las profesionales califica la situación económica del hogar donde creció como *buena* o *muy buena* en comparación con aquellas que la consideraron *mala* o *muy mala* que alcanzan a un 13,1%.

Cuando se les pregunta cómo calificaría su situación actual en comparación con la situación que tuvo en la infancia el 43% califica como *mejor* su situación actual que la que tuvo en la infancia, un 26% la califica como *igual* que la que la tuvo y un 24% la califica como *mucho mejor* que la que tuvo. Sólo un 1% califica que su situación hoy día es *mucho peor* que la que tuvo en la infancia y un 5% califica que es *peor*.

Al revisar qué situación económica tuvieron las personas que declararon que la actual es mejor o mucho mejor que la de la infancia, el siguiente gráfico muestra que la concentración está principalmente en aquellas que declaran haber tenido buena situación económica durante la infancia, es decir la mayor parte de las educadoras de párvulos consultadas declaran haber tenido buenas condiciones económica al crecer y además considera que ahora su situación ha mejorado.

Este porcentaje es seguido con un 21,6% por aquellas educadoras que declara haber tenido buena situación económica durante la infancia y que actualmente esa situación se mantiene igual.

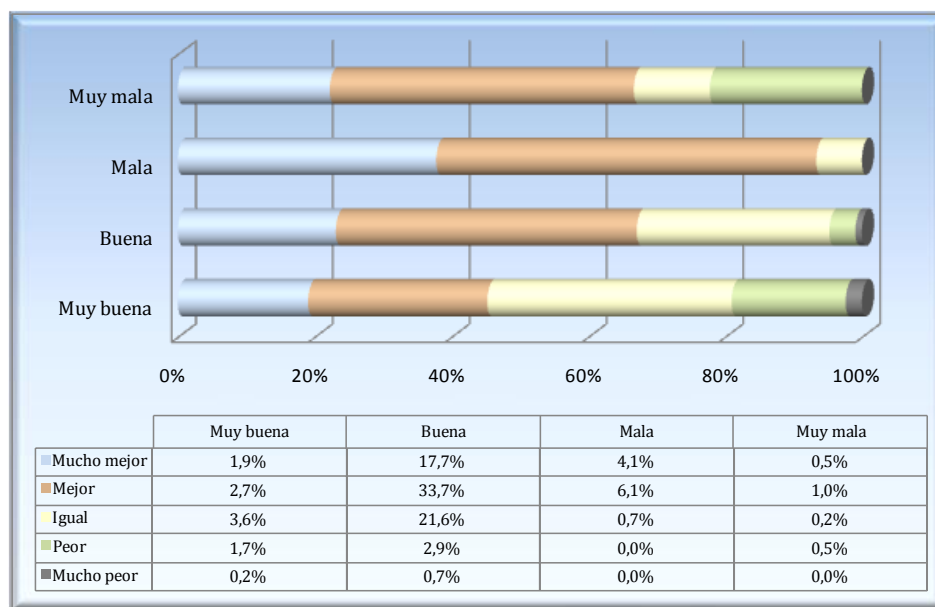


Figura 77: “Comparación entre la percepción de la situación económica de origen y la actual” (Fuente: Elaboración propia).

Al analizar los resultados obtenidos en la prueba de conocimientos de acuerdo a la situación económica de la infancia, se observa que sólo hay diferencias en el grupo declaró haber tenido muy mala situación económica en su infancia, obteniendo mejor puntaje en promedio que los restantes grupos. Este grupo de profesionales alcanzó una media de 26,44 puntos en un máximo de 60 puntos, mientras que los demás se mantuvieron dentro del rango de los 24 puntos.

Prueba de conocimientos técnicos pedagógicos	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	Lower bound	Upper bound	Minimum	Maximum
Muy mala	9	26,44	7,265	2,422	20,86	32,03	16	41
Mala	45	24,13	7,797	1,162	21,79	26,48	7	38
Buena	317	24,82	8,680	,488	23,86	25,78	5	55
Muy buena	44	24,18	8,676	1,308	21,54	26,82	6	55
Total	415	24,72	8,541	,419	23,89	25,54	5	55

Tabla 105: “Estadísticos descriptivos: Correlación entre resultados obtenidos en la prueba de conocimientos y la percepción de la situación económica en la infancia” (Fuente: Elaboración propia).

Al aplicar la prueba Tau-b de Kendall entre estas dos variables, ésta arroja un coeficiente de correlación de -0,017 con una significancia de 0,663; lo que nos indica que no existe asociación entre ambas variables.

Correlations				
			Prueba de conocimientos técnicos pedagógicos	H5
Kendall's tau_b	Prueba de conocimientos técnicos pedagógicos	Correlation coefficient	1,000	-,017
		Sig. (2-tailed)	.	,663
		N	429	415
	H5	Correlation coefficient	-,017	1,000
		Sig. (2-tailed)	,663	.
		N	415	415

Tabla 106: "Prueba Tau-b de Kendall: Correlación entre resultados obtenidos en la prueba de conocimientos y la percepción de la situación económica en la infancia" (Fuente: Elaboración propia).

La prueba de ANOVA arroja un $F=0,265$ con una significación de 0,850; por lo tanto el nivel de conocimientos que tienen las educadoras de párvulos de la muestra es homogéneo e independiente del nivel socioeconómico que hubiese tenido en su infancia.

Anova					
	Sum of squares	Df	Mean square	F	Sig.
Between groups	58,373	3	19,458	,265	,850
Within groups	30144,075	411	73,343		
Total	30202,448	414			

Tabla 107: "ANOVA: Correlación entre resultados obtenidos en la prueba de conocimientos y la percepción de la situación económica en la infancia" (Fuente: Elaboración propia).

9. Características de perfil socioeconómico

En relación a las características socioeconómicas de la profesionales, el cuadro muestra que la mayoría de ellas tiene acceso a los servicios básicos, sin embargo -y aunque en porcentajes muy bajos- también es posible encontrar que alguna de ellas no cuentan con electricidad o agua potable en sus hogares, servicios considerados mínimos básicos en las condiciones de vida de una persona.

Junto con ello es posible observar que un porcentaje un poco mayor -correspondiente al 2,86%- declara no contar con calefón en su hogar. El resto de los ítems consultados no son considerados de cómo servicios o elementos básicos para vivir, y corresponden más bien a servicios cumplen las función de mejorar la calidad de vida, luego de haber

cubierto las necesidades básicas como por ejemplo tener automóvil o servicio de telefonía. En estos ítems se observa que entre el 15 y el 25% de las profesionales no tiene acceso a ellos.

	SI	NO
El hogar cuenta con servicio de electricidad	99,76%	0,24%
El hogar cuenta con servicio de agua potable	99,76%	0,24%
El hogar cuenta con servicio de telefonía fija	74,70%	25,30%
El hogar cuenta con servicio de TV cable	83,61%	16,39%
El hogar cuenta con calefón	97,14%	2,86%
En el hogar cuentan con automóvil	76,23%	23,77%
En el hogar cuentan con TV color	99,28%	0,72%

Tabla 108: “Condiciones de vivienda” (Fuente: Elaboración propia).

Al analizar los tramos de ingresos familiares, es decir los tramos de ingresos habiendo sumados las rentas de todo quienes aportan económicamente en el hogar, es posible observar que la curva indica que existe una proporción muy similar en los 3 tramos medios.

El grupo de profesionales que viven con ingresos familiares que oscilan entre \$600.00 y \$800.000 es el mismo que el grupo que vive con ingresos entre \$1.000.000 y \$1.400.000, y el tramo intermedio cubre un 1% menos que los dos anteriores. Una diferencia porcentual de 2 puntos menos muestra el tramo correspondiente a las profesionales que viven con ingresos familiares entre \$400.00 y \$600.000. Los extremos –tanto inferiores como superiores en la escala- no superan el 2%.

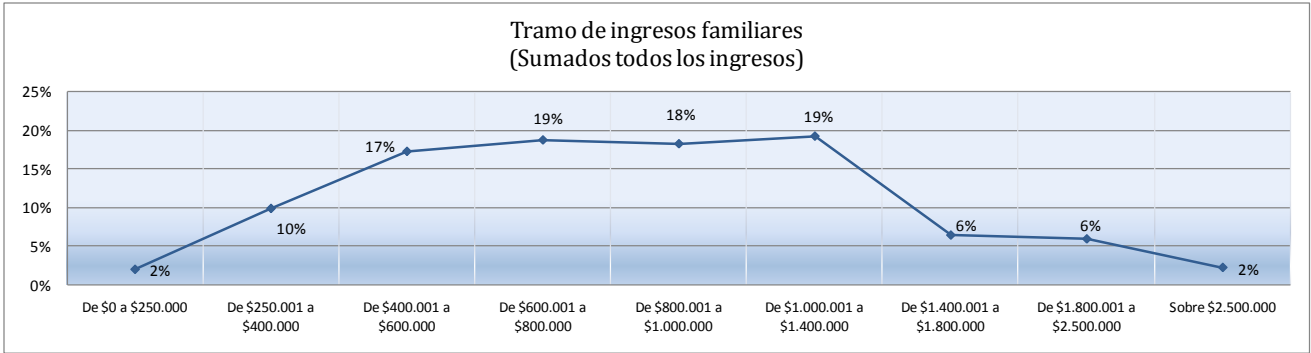


Figura 78: “Distribución porcentual según tramo de ingresos familiares” (Fuente: Elaboración propia).

Para determinar si existe relación entre el nivel de ingresos familiares y el nivel de conocimientos que las profesionales tienen, se aplicó la prueba Tau-b de Kendall. Los descriptivos de esta prueba muestran que los extremos superiores e inferiores en los tramos de ingresos obtienen las mejores puntuaciones, los que además son considerablemente superiores al resto de las puntuaciones medias.

El grupo de profesionales que vive con menos de \$250.000 ó U\$500 al mes para todo el grupo familiar obtiene 31,50 puntos en un máximo de 60 puntos; y el grupo de profesionales que vive con más de \$2.500.000 ó U\$5.000 al mes obtiene 32,44 puntos en un máximo de 60 puntos. Los demás tramos no muestran diferencias significativas entre sí y sus puntajes medio oscilan entre 23,94 y 25,68 en un máximo de puntos.

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	Lower bound	Upper bound	Minimum	Maximum
De \$0 a \$250.000	8	31,50	10,420	3,684	22,79	40,21	16	52
De \$250.001 a \$400.000	40	25,68	8,024	1,269	23,11	28,24	9	55
De \$400.001 a \$600.000	70	25,01	7,031	,840	23,34	26,69	7	38
De \$600.001 a \$800.000	76	25,05	8,679	,996	23,07	27,04	7	54
De \$800.001 a \$1.000.000	74	24,41	8,705	1,012	22,39	26,42	5	55
De \$1.000.001 a \$1.400.000	78	23,94	8,601	,974	22,00	25,88	6	46
De \$1.400.001 a \$1.800.000	26	24,35	7,652	1,501	21,26	27,44	9	37
De \$1.800.001 a \$2.500.000	24	24,88	9,993	2,040	20,66	29,09	9	55
Sobre \$2.500.001	9	32,44	11,620	3,873	23,51	41,38	21	55
Total	405	25,01	8,528	,424	24,18	25,84	5	55

Tabla 109: "Estadísticos descriptivos: Correlación entre resultados obtenidos en la prueba de conocimientos y tramo de ingresos familiares" (Fuente: Elaboración propia).

Como es de estimar, la prueba Tau-b de Kendal arroja un coeficiente de correlación de -0,040 con una significación de 0,270, lo que nos indica que no existe asociación entre el nivel de ingresos con los que vive una educadora de párvulos y el nivel de conocimientos que muestra sobre su profesión.

Correlations				
			Prueba de conocimientos técnicos pedagógicos	H23
Kendall's tau_b	Prueba de conocimientos técnicos pedagógicos	Correlation coefficient	1,000	-,040
		Sig. (2-tailed)	.	,270
		N	429	405
	H23	Correlation coefficient	-,040	1,000
		Sig. (2-tailed)	,270	.
		N	405	405

Tabla 110: "Prueba Tau-b de Kendall: Correlación entre resultados obtenidos en la prueba de conocimientos y tramo de ingresos familiares" (Fuente: Elaboración propia).

La prueba de ANOVA arroja un $F=1,710$ con una significación de 0,094; lo que nos indica que el nivel de conocimientos que tienen las educadoras de párvulos de la muestra es homogéneo e independiente del nivel de ingresos mensuales familiares con los que cuenta.

Anova					
	Sum of squares	Df	Mean square	F	Sig.
Between groups	981,161	8	122,645	1,710	,094
Within groups	28400,799	396	71,719		
Total	29381,960	404			

Tabla 111: "ANOVA: Correlación entre resultados obtenidos en la prueba de conocimientos y tramo de ingresos familiares" (Fuente: Elaboración propia).

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

DISCUSIÓN

Tal como hemos expuesto en el cuerpo teórico de este estudio, el desarrollo profesional, según Howey, está constituido por cuatro dimensiones: a) la dimensión profesional, b) la dimensión pedagógica, c) la dimensión de conocimiento y comprensión de sí mismo, y d) la dimensión cognitiva teórica.

La Dimensión Profesional hace alusión a los aspectos que tienen relación con la carrera docente e implica el desarrollo profesional desde una visión administrativa; y es desde esta dimensión del desarrollo profesional, que históricamente el gremio ha defendido y reclamado su valoración social. En este sentido, los aspectos que se defienden con mayor fuerza, siempre han sido la mejora en las remuneraciones y de las condiciones laborales de los docentes.

De acuerdo con nuestros resultados, podemos señalar que las educadoras de párvulos, al igual que muchos docentes de otros ciclos, cuentan con sistemas contractuales que les permite beneficiarse de estabilidad laboral a mediano plazo y largo plazo.

En relación a las remuneraciones, se pudo constatar que las educadoras de párvulos perciben rentas similares al resto de los docentes en el país, a excepción de aquellas que se desempeñan en jardines infantiles privados, quienes reciben remuneraciones casi cercanas al sueldo mínimo. Ahora bien, pese a que las profesionales cuentan con remuneraciones equivalentes a las de otros profesores, éstas muestran una bajísima evolución a lo largo el tiempo, y se encuentran por debajo de muchas otras profesiones.

Junto con esto se pudo detectar que las escuelas municipales y JUNJI son las instituciones con mejores índices de retención de estas profesionales. Las condiciones laborales que han ganado espacio en negociaciones gremiales, hacen que estas organizaciones sean una buena fuente laboral para las educadoras de párvulos, ya que son las que ofrecen las mejores remuneraciones y condiciones de estabilidad laboral, incluso para aquellas profesionales que hayan demostrado tener mal desempeño.

Esta situación se corrobora, al detectar que los mejores resultados en la prueba de conocimientos lo obtienen las educadoras de párvulos que se desempeñan en colegios particulares pagados; y que –en dirección contraria a los beneficios- los peores resultados los obtienen precisamente aquellas que se desempeñan en establecimientos de JUNJI.

Este estudio además, arrojó importantes evidencias sobre el desarrollo de las profesionales cuando se considera la variable de asenso en la carrera docente. De acuerdo a estos resultados, no existen diferencias significativas en el nivel de conocimiento que tienen las educadoras de aula, en comparación con el que tienen quienes cumplen funciones de jefatura técnico pedagógica; y lo que es peor aún, tampoco existen diferencias significativas entre el conocimiento alcanzado por las educadoras de aula y aquellas que se desempeñan como docentes universitaria a cargo de la formación de las nuevas profesionales.

La dimensión pedagógica está constituida por el desarrollo de todas las habilidades y competencias didácticas del educador, y es en esta donde se concentran mayormente las actividades de formación permanente de los docentes. Desde esta dimensión los resultados de nuestro estudio nos muestran que las educadoras de párvulos en Chile cuentan con pocas barreras de entrada a la profesión, los puntajes de ingreso a la carrera son bastante bajos –en aquellas Universidades donde se los exigen- y en muchos casos éstos no son requisito de ingreso.

Debido a la facilidad que existe para ingresar a la carrera, a la falta de requisitos exigentes y a la gran cantidad de ofertas de programas para esta profesión, las alumnas que ingresan se caracterizan por corresponder a los segmentos más desventajados académicamente, quienes suelen elegir la profesión bajo criterios de adaptabilidad a sus condiciones más que bajo criterios filosóficos o vocacionales.

A éstas características de ingreso poco auspiciosas, se le agrega un proceso de formación inicial en instituciones que no consideran a las carreras de Pedagogía como las más importantes, con bajos índices de docentes de planta, escaso aporte económico para el desarrollo de las carreras de Pedagogía en general y un casi ausente aporte en el campo de la investigación científica.

Así mismo, estudios realizados en los programas curriculares de las carreras de educación parvularia en Chile, dan cuenta de grandes vacíos temáticos, estructuras curriculares rígidas que no favorecen la especialización, programas con deficiencias en la definiciones de perfiles de egreso, entre otros, permiten sugerir que la formación inicial de las educadoras de párvulos tampoco cumplen con niveles y estándares de calidad que nivelen las precarias condiciones de ingreso a la profesión.

En este contexto, la formación continua, se sitúa como la herramienta que debiera permitir el desarrollo profesional de las educadoras de párvulos; sin embargo los resultados muestran que la participación de estas profesionales en actividades de perfeccionamiento, es extremadamente bajo, lo que se ve agravado por un cuerpo de profesionales que tiene malos hábitos de lectura que pudiesen apoyar su autoaprendizaje.

En este contexto y bajo estas características, no es de extrañar que los resultados obtenidos en la prueba de conocimientos propios de la profesión, arrojasen tales niveles de desconocimiento. Pese a ello, se valora y se destacan los resultados obtenidos al correlacionar los años de experiencia en una institución y el nivel de conocimientos

alcanzados por sus profesionales; ya que aquí encontramos que la Fundación Integra, mediante un modelo de perfeccionamiento en cascada, criticado por los especialistas, logra que sus profesionales aumenten a lo largo de los años el dominio de temáticas pedagógicas y disciplinares propias de la educación parvularia.

La dimensión de conocimiento y comprensión de sí mismo es la que se refiere al desarrollo de aspectos de madurez personal, autoconocimiento y estabilidad emocional. Como ya hemos expuesto esta dimensión es poco considerada en el proceso de formación inicial, y también en la formación permanente; y en nuestro estudio, sólo se recogió información en torno a algunos tópicos muy generales.

Pese a ello, es considerablemente preocupante que los resultados de las variables que caracterizaron la salud de las educadoras de párvulos muestren tan altos índices de enfermedades psiquiátricas y psicológicas.

La dimensión cognitiva-teórica por su parte, se refiere al desarrollo del conocimiento sobre la propia práctica docente, generado a partir de procesos reflexivos y de potenciación del procesamiento de la información. Esta dimensión es un eje transversal en nuestro estudio, ya que, si bien se realizó una prueba que permitió medir el nivel de dominio de las educadoras de párvulos, en torno a tópicos propios de la profesión, la estructuración del estudio (mediante 2 instrumentos entregados diferidamente) permitieron recoger información sobre la percepción que este grupo profesional tiene sobre sus propios niveles de conocimientos.

En esta línea, es donde concentramos, el mayor foco de preocupación de cara a la profesionalización de la educación parvularia y al desarrollo profesional de sus integrantes. Esto porque, las educadoras de párvulos, pese a tener niveles de conocimientos bajísimos, equivalentes a los que obtienen las alumnas que recién egresan de la profesión en la prueba INICIA, se autoevalúan como profesionales muy competentes y con altísimo dominio en todas las áreas específicas de la profesión.

Esta percepción, podría estar alimentando la falsa creencia de que no necesitan perfeccionamiento, y que sólo con acumular *experiencia*, malamente medida en años a nuestro juicio, es suficiente para obtener un buen desempeño profesional.

Todas las mediciones realizadas en este estudio permiten afirmar que las educadoras de párvulos, tienen percepciones muy erradas sobre su profesionalismo; carecen de un juicio personal crítico que les permita reconocer sus falencias, y de la reflexión básica que debe sustentar la práctica pedagógica. Consideramos que no es posible explicar de otra forma, , la autocomplacencia que sustenta su labor.

CONCLUSIONES FINALES

La desigualdad que caracteriza el sistema educativo chileno muestra que existe una fuerte correlación entre el nivel socioeconómico de origen de una persona y los resultados de los aprendizajes que ésta obtiene, tanto en mediciones estandarizadas nacionales como internacionales. En este contexto, el hecho que la mayoría de las educadoras de párvulos provengan de establecimientos municipales y particulares subvencionados se torna un indicio de que las características académicas con las que ingresa este grupo de profesionales a la carrera no serán las mejores. De allí que los puntajes de ingreso a la carrera no superan una media de 510 puntos (Esto en Universidades que exigen puntaje para su ingreso, porque más de la mitad de las instituciones no lo exigen para esta profesión).

Si bien la formación de un profesional y su desempeño futuro no se basan en las características que éste tenga al ingreso de la carrera, estos antecedentes sumados a varios otros que componen el desarrollo profesional, permiten formar una imagen más o menos completa sobre la carrera docente de las educadoras de párvulos.

Las evidencias indican, además, que el acceso a esta profesión tiene pocas barreras de entrada, de acuerdo a la información del Ministerio de Educación de Chile. Así, un pequeño porcentaje de programas exige una entrevista personal, que en muchos casos es el único requisito de ingreso. Sobre el contenido de las entrevistas y su capacidad selectiva de se sabe poco, y no hay estudios nacionales que permitan determinar con certeza si sólo cumplen un rol administrativo o se constituyen como efectivas barreras de entrada a la profesión.

Esta profesión se caracteriza por estar fuertemente feminizada. La población masculina que decide ser educador de párvulos ocupa el 0,4% del total de los ingresos. Anualmente ingresan cerca de 70 hombres en todo Chile, mientras que el número de mujeres ronda

15.000. Las causas por las que este fenómeno se verifica se desconocen con certeza. Sin embargo la literatura asoma indicios de que una de las razones es que esta es una profesión a la que se le asocia un rol más asistencial y maternal que pedagógico y educativo.

Las características del grupo etario con el que se trabaja y los métodos que utiliza la educación parvularia para lograr aprendizajes pueden influir bastante en este imaginario social, ya que existe una tendencia a pensar que al jardín infantil los niños van sólo a jugar. A ello contribuye el que para muchos padres el nivel parvulario se considere preescolar, o sea, previo y fuera del periodo escolar. Todo ello contribuya al desarrollo de una idea desprofesionalizada de la educadora de párvulos y de su trabajo.

En relación a las características de sus estudios superiores, los antecedentes indican que las educadoras de párvulos se forman mayoritariamente en Universidades. Si bien las matriculas en Institutos Profesionales han aumentado, en las universidades han disminuido. Aun así, el porcentaje de profesionales que se forma en universidades sigue siendo bastante mayor en comparación con la que se forman en institutos.

Durante algún tiempo en Chile hubo una gran cantidad de oferta para formación docente mediante programas alternativos –a distancia, semi presenciales o con clases sólo los sábados e incluso una vez al mes-. A estos programas se les llamó programas ‘marmicoc’, haciendo alusión a la presión con la que debían tratar los contenidos. Fueron blancos de fuertes críticas ya que ponían en duda la calidad de la formación de esos profesionales, quienes en algunos casos obtenían su título en uno o dos años de estudios, con clases una vez al mes. Sin embargo las educadoras de párvulos son profesionales que se han formado mayoritariamente en programas presenciales y con una carga académica –diurna o vespertina- adecuada para un título profesional de pregrado.

En relación a la formación permanente, los resultados nos sugieren que esta es una profesión en que sus integrantes tienen un bajo nivel de perfeccionamiento después de la

titulación. La participación en pasantías tanto nacionales como internacionales es bastante baja. Estas actividades tienen un alto costo, ya que implican el traslado y la permanencia por un periodo de tiempo de los profesionales, además de una coordinación familiar que permita la ausencia de las madres en los hogares por algunos días. Probablemente estas razones interfieran en una participación menos extendida en este tipo de actividades.

El panorama en otro tipo de actividades de perfeccionamiento, no es mejor. La participación de las profesionales es -en todas las modalidades de estudios de perfeccionamiento- muy baja. Incluso en la modalidad de estudios de post-títulos -que es donde se concentran los mejores índices, la participación no supera el 21%.

Estas cifras se tornan críticas al considerar otras variables del desarrollo de esta profesión. Los estudios realizados en los planes de estudios que ofrecen las distintas instituciones que forman educadoras de párvulos indican que están construidas en base a temas genéricos y poco especializados. Las características y la complejidad del grupo etario con el que trabajan las educadoras de párvulos hacen necesaria una tendencia a la especialización. El desarrollo de un lactante de 3 meses de vida es bastante distinto al desarrollo de un niño de 5 años, y por consiguiente el desempeño de una profesional se ve dificultado si no cuenta con herramientas específicas para educar a niños en tan distintos periodos de formación.

Estas características exigen que se desarrollen programas de pregrado con una tendencia a la especialización en algún punto de la formación inicial; o bien, exige un compromiso de parte de las profesionales para adquirir estas herramientas después de su titulación. Al considerar los estudios de post-grado, los antecedentes son más críticos aún. En este segmento encontramos que sólo un 6% de las profesionales ha realizado o está realizando estudios de magíster, y ninguna de ellas cursó o cursa un programa de Doctorado.

Estas cifras conforman un panorama complejo, ya que nos muestran que las educadoras de párvulos desarrollan una profesión, que carece de aportes científicos provenientes de la mirada y el conocimiento de sus propias integrantes. Toda profesión que se jacte de serla, requiere no sólo de un cuerpo de conocimientos específicos y sistemáticos, sino que también de un cuerpo de profesionales que generen aportes para la actualización de los conocimientos específicos de su profesión.

Los aportes que han alimentado la educación parvularia en el último tiempo provienen de otros ámbitos científicos, en los que las neurociencias han marcado la tendencia. Los estudios neurológicos sobre el desarrollo del cerebro y la forma en cómo éste aprende deben sustentar la formación de un grupo de profesionales que genere nuevas propuestas didácticas para las distintas áreas curriculares y las distintas edades en las que intervienen las educadoras de párvulos.

Otro aspecto a considerar en este levantamiento de información, es que el grupo de profesionales que componen los porcentajes en las distintas modalidades de perfeccionamiento, son en su mayoría las mismas; lo que se traduce en que existe un alto porcentaje de profesionales que no han participado en ninguna actividad de perfeccionamiento de mediano o largo plazo, y una buena proporción no ha participado en ninguna actividad de perfeccionamiento de corto plazo, como seminarios, cursos y otros, durante los últimos 2 años de ejercicio profesional.

Por otro lado y de acuerdo a la información que se recabó, las educadoras de párvulos que si habían asistido a perfeccionamiento de corto plazo, lo financiaban mayoritariamente con recursos propios y con recursos provenientes de su empleador o algún organismo público; mientras que las que no habían asistido, indicaban que cuando lo hicieron, asistieron a actividades gratuitas o lo financiaron con recursos propios; disminuyéndose considerablemente el porcentaje de profesionales que contó con financiamiento de su empleador y de organismos públicos. Esto nos sugiere por una parte, que es probable que este grupo de profesionales no cuente con la información

suficiente sobre los mecanismos existentes para acceder a financiamiento de organismos públicos; y por otro, que sus empleadores tampoco buscan los mecanismos para apoyar el perfeccionamiento de sus trabajadores.

Al analizar las características de la historia laboral de estas profesionales, los resultados nos muestran principalmente dos cosas. Primero, que los años de experiencia en un mismo nivel pedagógico, no aporta mayores conocimientos sobre los contenidos más específicos de cada nivel. Como ya hemos expuesto, la profesión de educador de párvulos abarca edades en que el desarrollo del ser humano es extremadamente rápido, lo que implica la tarea adicional -de parte de las profesionales- de adquirir herramientas para enseñar y formar habilidades muy distintas, dependiendo del nivel que atiende.

Desde este punto de vista, el hecho que los resultados indiquen que no hay correlación entre los años de experiencia en un mismo nivel y los conocimientos específicos que ellas adquieren sobre aspectos específicos de este nivel ratifica que esta profesión carece de especializaciones que apunten a ofrecer una educación más acorde con los distintos tramos etarios.

Y segundo, que los resultados sugieren que los años de experiencia en establecimientos de la Fundación Integra inciden en un mejor dominio de los conocimientos pedagógicos y disciplinares propios de la profesión. La modalidad de gestión pedagógica de la Fundación Integra está diseñada en base a los recursos con los que cuenta. En esta institución no hay una proporción con los índices de relación entre profesionales y técnicos como lo sugieren los lineamientos teóricos, los establecimientos cuentan con profesionales para cubrir los cargos de director de establecimiento y educador de aula de sala cuna. El resto de los niveles son atendidos por técnicos en educación parvularia y apoyados por la directora del establecimiento.

Esta situación implica que la institución destine una importante cantidad de recursos en capacitar a la Dirección, y ésta tiene la responsabilidad de capacitar -en un modelo de

cascada- a las técnicos que se desempeñan en los distintos niveles. Esta modalidad, podría explicar en parte el que las profesionales de estas instituciones muestren un mejor dominio de los conocimientos.

Si bien la literatura critica los modelos de capacitación en cascada y sugiere que no tienen los efectos que se espera en las personas que son capacitadas, éste modelo podría actuar como un aporte en el conocimiento de quien debe transmitirlos. El hecho de que este papel lo cumpla la educadora de párvulos que dirige cada establecimiento puede aportar valor al desarrollo curricular del establecimiento.

Sin embargo, el hecho que las profesionales de estos establecimientos muestren una tendencia a aumentar con los años el dominio de los conocimientos propios de la educación parvularia no implica necesariamente que los beneficiados finales sean los niños. Considerando estos aspectos, se torna muy necesario profundizar esta línea, para llegar a determinar en qué medida el dominio de la profesional a cargo, desde su formación y liderazgo pedagógico, genera mejores prácticas pedagógicas en el equipo técnico y, finalmente, si esto se traduce en mejores aprendizajes para los niños.

Junto con esto, y debido a que la Fundación Integra es consciente de que la labor pedagógica queda en manos de las técnicas en educación parvularia principalmente es que cuenta con un proyecto curricular, soportado por una serie de manuales y documentos de apoyo para la implementación en el aula. Esta modalidad de trabajo - centrada en una visión del rol del adulto como un técnico que sólo debe aplicar las propuesta pensadas por expertos externos- es bastante cuestionada, no sólo porque merma la pertinencia que debe tener cada centro al proponer un proyecto educativo que responda a las necesidades particulares del grupo de niños con los que trabaja, sino también porque merma la autonomía profesional de la educadoras de párvulos que trabajan en esta institución.

Si bien ambas críticas son acogidas en cuanto a sus fundamentos, es presumible también pensar que el hecho de contar con manuales técnicos adecuados -que soportan la práctica pedagógica con un sustento teórico claro y definido- puede ser un factor que pueda aportar al equipo un conocimiento técnico pedagógico basado en referentes y lineamientos precisos y certeros sobre la enseñanza y el aprendizaje en niños menores de 6 años.

Al indagar sobre las condiciones laborales de las educadoras de párvulos como un elemento más de sus carreras docentes los resultados sugieren que la mayoría de ellas tienen una fuente laboral estable: Cerca del 60% cuenta contrato laboral de plazo indefinido, y cerca del 30% con contrato laboral a plazo fijo. Esta modalidad de trabajo generalmente se fija en contratos que caducan al término del año escolar, lo que permite -al menos- sentir la seguridad de contar el puesto de trabajo por un año. El porcentaje de profesionales que trabaja con contratos esporádicos es bajo, y más bajo aún el porcentaje de profesionales que trabaja con contrato de prestación de servicios.

Junto con esto, los resultados sugieren que -al igual que con el resto de los docentes en Chile- los establecimientos que retienen a las profesionales por más tiempo son los Municipales. Esto se debe a que este tipo de establecimientos se rige por el Estatuto docente, y la remoción de profesores es altamente dificultosa, y en la mayoría de los casos, independiente del desempeño que éste tenga. Situación similar tienen los trabajadores de los establecimientos de JUNJI, que si bien, no se rigen por el Estatuto docente, han ganado a través de los años, beneficios que les permiten asegurar por mayor tiempo sus puestos laborales.

En relación a las remuneraciones, los resultados indican que cerca de la mitad de las educadoras de párvulos reciben una renta líquida mensual que oscila entre \$400.000 y \$600.000, equivalentes a U\$800.000 y U\$1.200. Estas cifras son concordantes con los datos que ofrece el Ministerio de Educación, y ubica a este grupo de profesionales muy por debajo del resto de otros profesionales; e incluso, de técnicos de otras áreas. Las

cifran se tornan más preocupantes aún si contabilizamos que cerca del 40% recibe una renta inferior a \$400.000, y que de ese porcentaje cerca del 10% recibe menos de \$250.000 cifra muy cercana al sueldo mínimo.

Esta situación nos muestra que en muchos casos no hay una compensación económica que le permita a mitad de las profesionales que debieron financiar sus estudios mediante créditos, becas, fondos estatales u otros. En efecto, en muchos casos debieron usar varias fuentes de financiamiento durante la carrera, para devolver los fondos prestados con el fin de terminar sus estudios.

Todo ello nos sugiere que la profesión de educador de párvulos no tiene ni un reconocimiento profesional real ni, relacionado con ello, una retribución económica acorde con la responsabilidad y el papel y funciones docentes que le encomienda la sociedad, de educar al ser humano en el período más crítico de su vida. Este dato queda subrayado cuando vemos que sólo el 2% de las educadoras de párvulos recibe una remuneración equivalente a lo que recibe un prevencionista de riesgo al cuarto año de titulación.

Por otro lado los resultados también nos muestran que no existe una relación entre la remuneración que reciben las educadoras de párvulos y el nivel de conocimientos que tienen. Si bien sabemos que el desempeño profesional no se basa sólo en el conocimiento, éste es un factor que marca la diferencia considerablemente. Si tenemos educadoras de párvulos que desconocen aspectos teóricos básicos del desarrollo del niño, difícilmente podrán orientar ese desarrollo o implementar estrategias que lo potencien. En este sentido, consideramos que la falta de dominio teórico es uno de los elementos que puede afectar la percepción que tiene la sociedad sobre el rol de estas profesionales, centrándolo en un rol más asistencial que pedagógico, y para el cual la retribución económica que perciben, quizás no esté tan en desventaja.

Por otro lado, los antecedentes recopilados, permiten determinar que las educadoras de párvulos que se desempeñan en Colegios Particulares Pagados no sólo son las que obtienen mejores resultados en la medición de sus conocimientos, sino que además son las únicas que obtienen una calificación sobre 4.0 cuando traducimos a nota sus puntajes. Estos resultados nos muestran además que las educadoras de párvulos que se desempeñan en establecimientos públicos de JUNJI son las que obtienen los peores resultados en esta misma medición.

Esta situación corrobora indirectamente la importancia de contar con un cuerpo de conocimientos sólidos que sustenten las prácticas pedagógicas. Tal que como hemos expuesto anteriormente, todas las mediciones estandarizadas indican que debido a las grandes inequidades que sustentan el sistema educativo chileno, los colegios particulares pagados son los que obtienen los mejores resultados académicos; y si bien estos resultados no son directamente atribuibles al rol del docente -puesto que se sabe también, que al controlar la variable de condición socioeconómica de la familia los resultados tienden a equipararse- al menos sugiere una implicancia en los resultados finales.

Desde este punto de vista, el hecho que las educadoras de párvulos que muestran el nivel más bajo de conocimientos dentro de sus pares sean las de los establecimientos públicos de JUNJI, se torna doblemente crítico y preocupante, ya que estos establecimientos atienden al segmento con mayores desventajas socioeconómicas.

La literatura revisada y expuesta en el marco teórico de este trabajo es categórica en afirmar que el acceso a la educación parvularia actúa como un mecanismo eficiente para compensar las carencias de los niños provenientes de las familias más pobres, ofreciéndoles a los niños la posibilidad de igualar las condiciones de entrada a la enseñanza básica y permitiendo que éstos desarrollen habilidades, que se comportan como predictores de futuros logros académicos.

Es por esto que las educadoras de párvulos que tienen a cargo la enseñanza y formación de los niños que provienen de este segmento tienen a cargo una doble responsabilidad educativa y compensadora social, lo que obliga a contar con las herramientas profesionales y los conocimientos necesarios para cumplirla.

Al analizar los distintos roles que cumplen las educadoras de párvulos en su carrera profesional, encontramos que hay una baja participación en docencia universitaria. La formación de otros profesionales en estas instituciones, requiere un nivel de preparación y de formación permanente que ya vimos, es baja. Pese a ello, las pruebas aplicadas y posteriores análisis permiten extraer ciertas conclusiones en torno a algunos aspectos importantes.

Uno de ellos es que las educadoras de párvulos que han realizado docencia universitaria por más de dos semestre obtienen resultados superiores que quienes hicieron docencia por menos de 2 semestres. Si bien los antecedentes son escasos para emitir un juicio más certero, esta diferencia sugiere que al parecer la permanencia en el tiempo cumpliendo la función de formar colegas, implica una mayor profundización en contenidos referidos a la profesión. Por otro lado, se observan dos eventos críticos en esta materia:

a) Que las educadoras de párvulos que dictan asignaturas teóricas muestran un nivel de conocimientos pedagógicos y disciplinares superior al que muestran las educadoras de párvulos que tienen la función de supervisar prácticas.

Este evento nos remonta a un análisis similar al planteado anteriormente, si bien las cátedras teóricas requieren de un dominio diferente que el que requieren las supervisiones en terreno, no debiese ser inferior en dominio teórico, en la medida en que una práctica pedagógica sin referentes y lineamientos teóricos claros, se torna en una actuación sólo intuitiva.

En este sentido consideramos que puede ser incluso más importante, que los profesionales que tienen a su cargo el rol de guiar y supervisar las practicas de las alumnas en formación tengan un dominio teórico lo suficientemente sólido como para guiar la implementación de aspectos teóricos de forma que se traduzcan en procesos que produzcan aprendizaje efectivos en los niños.

Si consideramos los antecedentes en sí mismos, vemos además que las profesionales que supervisan prácticas no sólo tienen menos dominio teórico que las que dictan cátedras. Además, el nivel de dominio que tienen es estadísticamente igual al que tienen las profesionales que no supervisan prácticas, obteniendo 25,62 y 25,01 puntos respectivamente.

b) Que las educadoras de párvulos que dictan cátedras de Pedagogía general tienen un dominio pedagógico y disciplinar muy superior a las que dictan cátedras de la especialidad de educación parvularia. Los resultados nos indican además, que las educadoras de párvulos que dictan cátedras de la especialidad, responden sólo dos preguntas más de forma correcta que quienes no se han desempeñado como docentes universitarias.

Si bien, los resultados no permiten hacer afirmaciones más precisas sobre este evento, resulta -por decir lo menos- cuestionable que la Formación Inicial de las educadoras de párvulos, sobre todo en los temas específicos de la profesión, esté en manos de profesionales que dominan los aspectos teóricos en la misma medida que quienes no tienen a cargo esa función. Ahora, si los resultados generales de las evaluaciones hubiesen arrojado una buena condición sobre los conocimientos pedagógicos y disciplinares de las educadoras de párvulos, quizás el fenómeno no revestiría mayores análisis, pero las evidencias indican lo contrario.

En relación a las otras funciones que cumplen las educadoras de párvulos en el interior de los establecimientos, los resultados de los análisis nos muestran que el asenso en los

cargos, no está relacionado con el dominio teórico de quienes los ocupan. Si bien en muchos casos se puede explicar que un Director de establecimiento pueda tener similar –o incluso más bajo– dominio de aspectos propios de la docencia en el aula, ya que sus funciones implican otro tipo de conocimientos teóricos, más orientados a la gestión o el liderazgo; es preocupante que el grupo de profesionales que se sale de la media, mostrando los resultados más bajos, sea el grupo que cumple las funciones de Jefe de la Unidad Técnico Pedagógica. Esto, porque el rol del Jefe de UTP es precisa y paradójicamente, el de articular los aspectos técnicos y teóricos de la Pedagogía, con el proyecto educativo y la práctica pedagógica al interior de las aulas.

Por esta razón y de cara al resto de los resultados, merece a nuestro juicio especial atención este hecho. Se sugiere profundizar en investigaciones que permitan definir con mayor precisión el perfil de los Jefes de UTP, entendiéndolos que tienen un rol implica importantes responsabilidades dentro de los resultados de los aprendizajes finales de los niños.

Uno de los factores asociados –aunque de manera más indirecta– a las condiciones laborales son los indicadores de satisfacción laboral, los que juegan un importante rol en la motivación de las personas y en el deseo de desempeñarse correctamente en sus trabajos. Dentro de los elementos que componen la satisfacción laboral, no sólo consideramos aquellos que dan cuenta del momento actual, sino también algunos aspectos pasados como por ejemplo las motivaciones de ingreso a la profesión; esto, en el entendido que la decisión de una profesión implica una importante carga de expectativas sobre ésta, las que pueden interferir en la satisfacción laboral posterior.

Al respecto, las mediciones realizadas en las educadoras de párvulos nos permiten afirmar que cerca de un 90% de las profesionales, o eligió esta profesión en primera opción o lo hizo en segunda. Ahora, esto no significa necesariamente que la decisión o el orden entre las opciones, se deba a que deseaban desempeñar el rol de formar y educar a

personas en uno de los períodos más importantes de sus vidas; y por ello, indagamos en las razones por las que tomaron esta decisión.

En este sentido, el aspecto ya analizado anteriormente y referido a las pocas barreras de entrada a la carrera, en alguna medida fue considerado por una buena parte de ellas. Por otro lado, la tradicional motivación que se le atribuyen a quienes deciden esta profesión queda descartada, ya que la mayor parte de ellas niega haber decidido ser educador de párvulos porque no quedó en lo que quería, cosa que se corrobora al considerar que la mayoría ingresó a la profesión como primera opción. Las características de estos estudios superiores –tradicionalmente considerados como fácil o cortos en comparación a otras profesiones-, si bien son considerados por un grupo minoritario, tampoco son claves en la decisión de estas profesionales.

Las condiciones laborales, y específicamente la estabilidad laboral son razones que consideraron más de un 40% de las profesionales. Aunque en menor proporción, hubo también un porcentaje de profesionales que decidió ser educadora de párvulos porque debía sacar un título -se entiende que no importaba mucho cuál-.

Sin embargo, entre las razones más aludidas por las educadoras de párvulos al momento de decidir serlo, se encuentran el gusto por los niños y en un porcentaje levemente inferior la convicción de la importancia (personal y social) de la educación.

Los resultados de las mediciones nos indican además, que no sólo, no existe relación entre la prioridad que tuvo la elección de esta profesión, con los niveles de dominio de los contenidos necesarios para el desempeño laboral, sino que además los puntajes más bajos los obtienen precisamente quienes decidieron la profesión en primera opción, y que además los puntajes más altos corresponden a quienes eligieron la profesión en cuarta opción.

Si bien estos antecedentes no permiten hacer afirmaciones tajantes, sí son un indicio de que las educadoras de párvulos consideran esta profesión como una alternativa viable de estudios considerando elementos que no están directamente relacionado con el rol que les demanda la sociedad.

Muchas de ellas evalúan las condiciones laborales, la facilidad para ingresar a la carrera y las características de los estudios de formación inicial, razones que complementarían una decisión basada en el gusto que tienen por los niños, y la convicción de la importancia de la educación.

Al analizar otros indicadores de satisfacción laboral podemos extraer algunas conclusiones relevantes. Una de ellas es que las educadoras de párvulos trabajan en ambientes laborales en los que reconocen un buen nivel de profesionalismo, lo que se ve favorecido además por las buenas relaciones entre los distintos colegas.

Además de esto, la gran mayoría sienten que en su lugar de trabajo las apoyan cuando desean asistir en actividades de perfeccionamiento. Perciben que se les facilita su participación, que se les hacen partícipes de las decisiones pedagógicas que ahí se toman, y que se confía y se cuenta con ellas para desempeñarse de forma autónoma y tomar las decisiones propias del trabajo en aula. Junto con esto, reconocen además, que se sienten recompensadas y valoradas cuando realizan un buen trabajo que produce logros académicos.

Cerca del 70% valora de forma positiva los recursos con los que cuentan, tanto para ellas, como para que los niños puedan desenvolverse en las actividades académicas de forma cómoda. Manifiestan además que cuentan con los espacios para integrar a los padres en la labor educativa, aunque una buena parte de ellas cree que éstos no aprovechan todo lo que pudieran la creación de estos espacios.

Aunque en términos generales se desprende de lo anterior que las educadoras de párvulos tienen buenos índices de satisfacción laboral, se detectan dos aspectos débiles.

Uno de éstos está relacionado con la participación que tienen en decisiones administrativas del establecimiento: si bien el porcentaje de descontento no es un porcentaje considerablemente alto, si es superior al resto de los indicadores. El segundo, está relacionado con la remuneración que reciben.

De acuerdo con la información recogida, la mayoría de las educadoras no está conforme con la renta que recibe, y la percepción sobre si ésta, es adecuada o no; no está relacionada con el monto. Es así como podemos ver que hay un porcentaje –aunque pequeño- que considera que recibir menos de \$250.000 (cerca de U\$500) es una renta adecuada, también hay un porcentaje, también menor que considera que recibir entre \$1.000.000 y \$1.400.000 (U\$2.000 a U\$2.800) es bajo.

Sin embargo más allá de la percepción que ellas tengan sobre sus remuneraciones, lo que parece quedar en evidencia es que esta percepción no afecta la satisfacción que tienen, de ser educadoras de párvulos. Las cifras no sólo nos muestran que la mayoría de ellas volverían a elegir esta profesión si tuvieran que hacerlo, sino que, además, más del 70% de las profesionales que considera que su renta es baja, tomarían esta decisión.

Un fenómeno similar ocurre cuando se les pregunta si les gustaría que alguno de sus hijos(as) fuese educador(a) de párvulos. Aunque ante esta proyección la mayoría indica que no les gustaría, sus respuestas no están directamente relacionadas con la percepción de que es una profesión que se retribuye mal económicamente.

Esta situación podría explicarse porque la mayoría de las educadoras de párvulos califica que la situación económica que tiene actualmente es mejor o mucho mejor que la que tuvo durante su infancia y adolescencia, lo que de alguna manera incide como un factor motivacional compensatorio y favorable a la percepción de que, gracias a la profesión, han mejorado su situación económica.

Finalmente, en relación al estado de salud que tienen las educadoras de párvulos, los resultados muestran que la percepción que las educadoras de párvulos tienen sobre su estado de salud no tiene relación con las manifestaciones reales de ésta. Esto último se corrobora, por ejemplo, al revisar que quienes estiman que tienen *muy buena salud* han tenido en promedio 32 días de licencia en el último año. Al respecto, consideramos que ausencias al trabajo superiores al mes por problemas de salud no es un buen indicador de salud, y sí puede apuntar que la idea sobre la propia salud no se corresponde bien con la realidad. De ello se puede deducir la conveniencia de una evaluación externa de la salud de las educadoras de párvulos.

Al indagar sobre las causales por las que tuvieron estos permisos para reposo, encontramos que éstas responden principalmente a dos causas: una de estas asociadas a la maternidad, las que se que se constituyen como un beneficio necesario para el buen desarrollo del ser humano en sus primeros días y no merecen mayor análisis. Y la otra, asociadas a enfermedades psicológicas y psiquiátricas.

Este último fenómeno si es preocupante, y no sólo porque las personas que han tenido estas licencias tengan en promedio un tercio del año académico sin trabajar -lo que consideramos excesivo-, sino también porque el trabajo con niños tiene como requisito indispensable el equilibrio personal y la estabilidad emocional. Conscientes de las limitaciones de este estudio, creemos necesario profundizar en este ámbito, puesto que, independiente de las razones que causen estas enfermedades, lo cierto es que la labor de las educadoras de párvulos es trascendental en la formación de los primeros años de un niño y no sólo desde un punto de vista académico, sino también emocional y social.

En relación al desempeño profesional, este estudio midió variables de distinta índole, de forma de conformar un cuerpo de información que -en conjunto- permita identificar las fortalezas y debilidades de la profesión. De esta información se desprenden las siguientes conclusiones.

En primer lugar, se observa que las educadoras de párvulos tienen malos hábitos de lectura. Un buen porcentaje de ellas no había leído un solo libro en el último año, y la mayor parte de ellas, lee –en el mejor de los escenarios- un libro cada cuatro meses. Además, se observa que este grupo profesional muestra una mayor tendencia a buscar literatura técnica, que de otro tipo como novelas u otro. Por otro lado, las evidencias indican que, no sólo tienen una bajísima participación en actividades de investigación, sino que además tampoco consultan las investigaciones disponibles para sustentar sus prácticas pedagógicas.

El alto porcentaje de educadoras de párvulos que no ha consultado ni una investigación en el último año se ve agravado al comprobar que ésta es una variable que muestra una correlación positiva –aunque leve- con el nivel de conocimientos que ellas tienen sobre los aspectos pedagógicos y disciplinares propios de su profesión. En relación a esto, los resultados nos muestran que mientras más investigaciones consultan las profesionales mejor es el nivel de conocimientos que tienen, y que las mayores diferencias se producen en quienes consultan más de 30 investigaciones en el año.

Si bien por las características de este estudio no podemos emitir juicios más profundos sobre este resultado, es de considerar que quienes no han consultado ninguna investigación obtengan en promedio un 2,7 en la prueba de conocimientos, mientras que quienes han consultado más de tres investigaciones al mes, obtengan un 4,5 en la misma evaluación, lo preocupante es que este último grupo, no supera el 2% de las educadoras de párvulos.

Por otro lado, los resultados nos muestran que las educadoras de párvulos han ido integrando el uso de medios tecnológicos dentro de sus labores pedagógicas, ya que sólo un 20% afirma que no usa el computador como apoyo a su trabajo. La percepción de dominio de este instrumento en los distintos programas y funciones, es bastante alta entre estas profesionales, y sólo disminuye cuando se trata de usar programas de planillas de cálculos.

De acuerdo a los resultados, el uso de este medio no pareciera estar relacionado con el acceso a él. Se observa que una mayor disposición de computadores en los establecimientos donde trabajan incentiva su mayor uso en los hogares de ellas. Por otro lado, las cifras nos indican que hay poca diferencia porcentual entre quienes lo usan y quienes no lo hacen cuando se cuenta con él en el centro y en el hogar.

En relación al dominio de la lengua inglesa, los resultados nos indican que hay un bajísimo porcentaje de educadoras de párvulos que se pueden comunicar en inglés. Si bien el dominio de este idioma se exige como requisito sólo en establecimientos que buscan educar en dos lenguas, sobran las evidencias que indican que mientras antes los niños tengan acceso a una segunda lengua, más fácil será que desarrollen las habilidades comunicativas en ese idioma.

Si bien lo expuesto hasta aquí no es un escenario muy auspicioso, lo más grave a nuestro juicio es la escasa relación que hay entre la percepción que las educadoras de párvulos tienen sobre los conocimientos que poseen en temas pedagógicos y disciplinares específicos de la educación parvularia y los conocimientos que muestran tener en realidad.

Al respecto, varios fenómenos se desprenden de éstas evaluaciones. Uno de ellos es que se observa una tendencia de parte de las profesionales a declarar un mayor nivel de conocimientos en temas relacionados con las disciplinas de la especialidad, que en temas relacionados con las teorías pedagógicas; y que en temas disciplinares las educadoras que perciben que tienen un nivel de conocimientos básico, son las que obtienen los mejores resultados.

Por otro lado se observa que, en las tres áreas disciplinares -Formación Personal y Social, Comunicación y Relación con el Medio Natural y Cultural- el porcentaje de profesionales que cree tener un excelente dominio de las materias supera el 80%, siendo

Comunicación el área en que sienten, aún más fortalecidas. Un porcentaje que ronda entre el 15% y 20% califica sus conocimientos como básicos, y ya vimos que son las que obtienen los mejores puntajes; y sólo entre un 0% y un 2% cree su dominio es escaso.

Sin embargo, los resultados nos muestran que en promedio éstas profesionales obtienen entre un 38% y un 50% de respuestas correctas, lo que a nuestro juicio, está muy lejos de ser un excelente nivel de dominio como piensan ellas, y más bien las ubica en la categoría de un nivel de conocimientos escasos, nivel que sólo reconocen tener, un 2% de ellas.

En relación a los conocimientos sobre teoría curricular, en la que se midieron contenidos de planificación, evaluación, didáctica y sobre la estructura y los fundamentos de las Bases Curriculares de la educación parvularia, los porcentajes de profesionales que creen tener un muy buen nivel de dominio disminuyen en todas las materias, salvo en planificación, que se sigue manteniendo en más de un 80%, aumentando proporcionalmente los porcentajes de profesionales que creen tener los un nivel de conocimientos básico.

Sin embargo el porcentaje promedio de profesionales que considera que tiene un bajo dominio de estas materias sigue siendo cercano al 2%. Aquí nuevamente encontramos que la percepción de las profesionales dista –aunque en menor medida- de los resultados obtenidos. En este ámbito, el promedio de respuestas correctas sigue siendo cerca de un 50%; que como ya hemos dicho, no consideramos que sea un muy buen nivel de dominio.

Finalmente, y en relación a la percepción de los conocimientos que las educadoras de párvulos tienen sobre las teorías del desarrollo y del aprendizaje, los resultados nos muestran una situación similar a las anteriores. En este segmento, cerca del 60% cree poseer un muy buen nivel de conocimientos, aumentando el número de profesionales que cree que sólo domina lo básico; mientras que el porcentaje de personas que tiene un bajo nivel de dominio sigue siendo de un 2%. Pese a la buena percepción que tienen

sobre el nivel de dominio teórico, los resultados nos muestran que obtienen sólo un 37% de respuestas correctas.

Todos estos antecedentes nos dibujan un panorama más completo y un tanto desolador. Más allá de las características de ingreso a la carrera que tienen las educadoras de párvulos -en su mayoría provenientes de establecimientos educativos que, sabemos, no ofrecen una formación óptima- y más allá de las características de su formación inicial como profesionales -en las que sus docentes saben poco más que lo que sabrán ellas recién egresadas- tenemos un cuerpo de profesionales que no sólo no leen lo suficiente, no investigan lo suficiente, ni se capacitan lo suficiente. Además, creen que tienen un excelente dominio de los contenidos pedagógicos y disciplinares, cuando en realidad, las evidencias muestran que en promedio responden correctamente menos de la mitad de las preguntas. Esta situación nos muestra que, aunque un 95% de ellas se califique como 'muy competente' o 'competente', este cuerpo de profesionales, tiene una percepción poco ajustada a la realidad sobre su profesionalismo.

Llegados a este punto, necesariamente debemos hacer un análisis sobre algunos temas de corte paradigmático, puesto que comprendemos que no todos conciben de la misma manera el rol del docente dentro del proceso de formación. Como ya lo hemos expuesto en el cuerpo del marco teórico de este trabajo, el rol del docente se ha estudiado a lo largo del tiempo en un continuo de dos extremos, en los que por un lado se encuentran los estudios centrados en el rol del docente desde el punto de vista de la relación entre los procesos de enseñanza y el producto del aprendizaje.

Por el otro, están los estudios centrados en el rol del docente desde su modo de pensar y sus consecuencias -conscientes o inconscientes- en el desarrollo de sus prácticas pedagógicas. Tanto la estructura metodológica de este trabajo como el contenido intrínseco que contiene nos ubica fácilmente en el primer extremo, y más precisamente pudiera parecer que nos enmarca en la concepción del rol docente basadas en un modelo tecnicista o academicista, lejano y contrapuesto por tanto a la visión de un rol basado en

unos paradigmas cualitativos o sociocríticos. Sin embargo, nuestros supuestos y reflexiones son otras.

Al respecto, sabemos que el rol docente, visto desde un modelo academicista, centra su atención la solidez del cuerpo de conocimientos disciplinares que éste tenga, puesto que reconoce que el fin de la educación es precisamente la transmisión del acervo cultural y científico acumulado y disponible. Por tanto, el bagaje de conocimientos en las distintas disciplinas es extremadamente bien valorado, en detrimento de una valoración equitativa del cuerpo de conocimientos pedagógicos que un docente pueda tener. En este sentido, se entiende que cualquier persona que domine bien una disciplina puede llegar a cumplir el rol un docente, y que las habilidades de transmisión de esos contenidos se desarrollan con el ejercicio de la practica.

Por otro lado, el rol del docente desde un modelo tecnicista se centra en los conocimientos científicos (positivistas) y tecnológicos fundados que el docente debe aplicar para lograr los resultados esperados, en un proceso eficiente que economice riesgos de error. Bajo este modelo el docente se conceptúa como un técnico que debe cumplir las funciones de aplicar –valga la redundancia- las técnicas precisas para transmitir en sus alumnos un curriculum pensado y establecido por otros.

Estas dos formas de concebir el rol de un docente, genera grandes tensiones entre el profesorado y los distintos actores de la educación. Los frecuentes reclamos del gremio por una mayor autonomía se sustentan -implícita o tácitamente- en una visión del rol docente como un agente capaz de transformar la sociedad, para lo cual la reflexión y el pensamiento crítico son claves.

Pues bien, los supuestos de este trabajo se han enmarcado en una visión del docente *ideal* como un agente de cambio político y social. Pero a la vez reconocemos que, si el profesorado desea alcanzar esa posición y estatus social, debe dar garantías de poseer estructuras personales y profesionales que le permitan cumplir ese cometido.

Así, este trabajo se ha sustentado en la convicción de que la educación parvularia es una de las más –sino la más- decisivas profesiones de una sociedad pedagógicamente consciente, porque recoge la labor de educar y orientar los primeros años de vida de un ser humano. Años en los que se cimientan y consolidan aspectos tan importantes como los valores con los que actuará en su vida, la estructura de su personalidad, la forma de vincularse con la sociedad y con sí mismo, etc. junto a aspectos tan aparentemente obvios–y muchas veces ignorados por el mundo adulto- como que hablar sirve para comunicarse.

Comprendemos de antemano que habrá lectores de este informe, educadoras de párvulos de Chile y de otros países comparables o con mayores dificultades y grado de conocimiento pedagógico, que encontrarán en este trabajo, todo un blanco de críticas, las que recibiremos siempre de buena forma, y a las que estamos abiertos de ante mano. Sin embargo, comprendemos también que eso, responderá en muchos casos a la necesidad de validar –por la vía equivocada a nuestro juicio- su rol en la sociedad.

La responsabilidad social inherente a esta profesión, nos obliga a admitir la conveniencia de considerar cualquier información que oriente a la profesión, y que le sea útil para cuestionar y cuestionarnos acerca de lo que estamos haciendo y lo que estamos construyendo, con el fin de repensar la profesión desde una gran diversidad de ángulos: administrativo, universitario, pedagógico, íntimo... Porque el descubrimiento y la reflexión sobre las carencias compartidas de una profesión tan relevante, acercan más el proceso de profesionalización y dignificación, que su inadvertencia.

3. Proyecciones

Si bien este estudio -por las características propias de este tipo de estudios, y ya expuestas en el marco metodológico- permitió recoger una gran cantidad de información sobre el desarrollo profesional de las educadoras de párvulos en Chile, y describir un

fenómeno de desprofesionalización en este grupo de profesionales; sus limitaciones no nos permiten explicar las causas y las razones de ello.

No cabe duda que un proceso de desprofesionalización de esta magnitud, y como todos los fenómenos sociales, no puede deberse a una causa única. Pese a ello, este estudio deja expuestos los resultados de ciertas variables, que en conjunto con los aportes de estudios anteriores realizados en este ámbito, permiten vislumbrar algunas causales. Estas posibles causas pueden agruparse dentro de la carrera docente en tres periodos:

- a) Ingreso a la profesión: En este periodo encontramos que existen barreras de entrada casi inexistentes, lo que permite el ingreso de estudiantes con graves carencias académicas.
- b) Formación inicial: En este periodo consideramos que pudiesen constituirse como causales de la desprofesionalización algunos elementos de orden institucional y otros de orden específicos de la profesión. Entre los elementos correspondientes a las características de la institucionalidad de la educación superior chilena, encontramos: la masificación institucional, la baja regulación legal y los precarios sistemas de acreditación de calidad; mientras que entre los elementos específicos de la profesión encontramos: programas curriculares carentes de una visión filosófico-social profunda y coherente con las necesidades actuales, programas curriculares con carencias en los contenidos que deben sustentar la práctica pedagógica de un grupo etario tan complejo y trascendental como éste, formación inicial a cargo de docentes con bajo nivel de dominio en las materias propias de la profesión, escasa producción científica emanada de las mismas profesionales.
- c) Formación continua: En este periodo de la carrera docente encontramos bajos índices de perfeccionamiento que permitan suplir las falencias de la formación inicial, sobrevaloración del nivel de conocimientos de las educadoras de párvulos y malos hábitos de lectura y autoaprendizaje.

Considerando estas premisas y algunos otros resultados de esta investigación, a continuación se exponen las necesidades -consideradas más urgentes- para el levantamiento de información que pudiese sustentar próximos estudios:

- a) Analizar los sistemas y mecanismos de aprobación y promoción durante la formación inicial, orientado a determinar los niveles de exigencias existentes, los mecanismos que permiten aprobación de cursos sin cumplimiento de condiciones mínimas, entre otras variables que pudiesen explicar por qué las condiciones de titulación de estas profesionales evidencia tan bajos niveles de dominio de conocimientos.
- b) Profundizar los análisis de los programas de estudios, para determinar en qué medida los cursos que actualmente ocupan la carga horaria, pueden sustituirse por cursos que se enfoquen a las necesidades actuales de la educación de la primera infancia.
- c) Caracterizar el perfil de los profesionales a cargo de la formación inicial de las educadoras de párvulos, sus características de desarrollo profesional y otras variables que caractericen las fortalezas y debilidades de este cuerpo de docentes.
- d) Determinar qué tipo de actividades de perfeccionamiento con las que cuentan las educadoras de párvulos promueven una mejor transferencia en el aula y un mejor desempeño profesional, de cara a la mejora de la práctica pedagógica.

Ante lo expuesto, y de nuestra parte, confiamos haber generado una aproximación válida y lo suficientemente detallada al estado de la profesión de la educadora de párvulos en Chile y esperamos que se constituya como un aporte científico de utilidad para iniciar un proceso de profesionalización de los educadores de párvulos en nuestro país.

BIBLIOGRAFIA

- Abarca, M. (2003). *La Educación emocional en la educación primaria: Currículo y práctica*. Tesis Doctoral, Universitat de Barcelona.
- Aguerrondo, I. (1999). *El nuevo paradigma de la educación para el siglo*. Organización de Estados Iberoamericanos OEI.
- Alvarez-Salamanca, E., Díaz, C y Castro, C. (2005). *Calidad de los ambientes de aprendizaje en el primer ciclo de la Educación Parvularia*. Boletín de Investigación Educacional.PUC, Facultad de Educación. Vol. 20, 235-249.
- Ávalos, B. (2002). *Profesores para Chile, historia de un proyecto*. Santiago, Ministerio de Educación.
- Ávalos, B. (2003). *La formación docente inicial en Chile*. Digital observatory for higher education in Latin America and the Caribbean. UNESCO, IESALC.
- Ávalos, B., y Sevilla, A. (2010). *La construcción de la identidad profesional en los primeros años de docencia: evidencia desde la investigación*. Centro de Investigación Avanzada en Educación.
- Barber, M., y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Santiago, Chile: PREAL.
- Barco, A., y López de Armendia, M. (2007). *El cerebro plástico. Viaje al Universo Neuronal*. FECYT.
- Bassi, M., y Urzúa, S. (2010). *Educación en Chile: El desafío está en la calidad*. Banco Interamericano del Desarrollo. División de Educación.
- Blakemore, S., y Frith, U. (2007). *Cómo aprende el cerebro. Las claves para la Educación*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.
- Blanco, M. (2005). *Education of quality for all starts in the early infancy*. Revista Enfoques Educativos 7 (1), p. 11-33.

- Bedregal, P. (2006). *Eficacia y efectividad en la atención de niños entre 0 y 4 años*. En *Foco*, N° 79. Expansiva.
- Bedregal, P., González, P., Kotliarenko, M., y Raczynski, D. (2007). *Chile: Lineamientos de política para la Primera infancia (menor de 4 años)*. UNICEF y Banco Interamericano de Desarrollo.
- Bellei, C., Contreras, D., y Valenzuela, J. (2008). *La agenda pendiente en educación. Profesores, administradores y recursos: Propuestas para la nueva arquitectura de la educación Chilena*. Universidad de Chile
- Beresaluce, R. (2008). *La calidad como reto en las escuelas de educación infantil al inicio del siglo XXI. Las escuelas de Reggio Emilia, de Loris Malaguzzi, como modelo a seguir en la práctica educativa*. Tesis Doctoral, Universidad de Alicante.
- Beyer, H. y Araneda, P. (2009). *Hacia un estado más efectivo en Educación: una mirada a la regulación laboral docente*. Disponible en:
http://www.mariowaisbluth.com/descargas/educacion_beyer_araneda.pdf
- Beyer, H., Alvarado, J., Arellano, J., Aylwin, M., Brunner, J., Krebs, A., Matte, P., Molina, S., Javez, J., Romaguera, P., Rosso, P., y Zalaquett, P. (2010). *Propuestas para fortalecer la profesión docente en el sistema escolar chileno*. Panel de expertos para una educación de calidad, Ministerio de Educación de Chile.
- Blanco, C. (2006). *Calidad en la educación: Una visión desde la Educación Inicial*. Revista de Investigación N° 62, 125-148.
- Bravo, D., Falck, D., González, R., Manzi, J., y Peirano, C. (2008). *La relación entre la evaluación docente y el rendimiento de los alumnos: evidencia para el caso de Chile*. Estudio presentado en el encuentro anual de la Sociedad de Economía de Chile.
- Brunner, J. (s/f). *Educación y actividad delictiva: evidencia internacional*. Disponible en:
http://archivos.brunner.cl/jjbrunner/archives/Educaci%C3%B3nDelincuencia_JJB_8ABR04.pdf
- Cabezas, V., y Claro, F. (2011). *Valoración social del profesor en Chile: ¿cómo atraer a alumnos talentosos a estudiar pedagogía?* Año 6, N° 42.

- Campos, J. (2010). *Las desigualdades educativas en Chile*. Foro Latinoamericano de Políticas Educativas FLACSO.
- Casassus, J. (2003). *La escuela y la (des)igualdad*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- CASEN (2006). *Base de datos de la encuesta de caracterización socioeconómica nacional*. Ministerio de Desarrollo Social de Chile.
- Castro, A. (2008). *Formación de docentes y educadores en educación infantil. Una apuesta clave para el desarrollo integral de la primera infancia*. Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa, IDIE - Formación de docentes y educadores.
- CIDE y UNICEF (2002). *Participación de los centros de padres en la educación. Expectativas, demandas, desafíos y compromisos*. Disponible en: http://www.unicef.cl/archivos_documento/30/Centro_Padres1.pdf
- Contreras, D., Herrera, R., y Leyton, G. (2007). *Impacto de la Educación preescolar sobre el logro educacional. Evidencia para Chile*. Estudio del Departamento de Economía, Universidad de Chile. Disponible en: http://sechi.facea.uchile.cl/pdf/regulares%20-20sesiones/Herrera_rher.pdf
- Consejo Asesor Presidencial para la Reforma de las Políticas de Infancia (2006). *El futuro de los niños es siempre hoy*. Propuestas del Consejo Asesor Presidencial para la Reforma de las Políticas de Infancia.
- Comisión sobre Formación Inicial (2005). *Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente*. Ministerio de Educación de Chile.
- Cox, C. (2003). *La evaluación en el contexto de la reforma educativa*. En Mayorga, L. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile.
- Culkin, M. (1991). *Quality and the true cost of child care*. Journal of Social Issue, 4782, 71-86.
- Del Río, M., y Balladares, J. (2010). *Género y Nivel Socioeconómico de los Niños: Expectativas del Docente en Formación*. Psykhe v.19 n° 2, Santiago, 81-90.

- De los Ríos, D., Valenzuela, J.P., Bellei, C., y Sevilla, A. (2009). *Datos cuantitativos sobre la profesión docente en Chile*. Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile.
- DEMRE (2009). *Distribución de alumnos según tramo de puntaje promedio Lenguaje y Matemática e Ingreso Grupo Familiar*. Disponible en:
http://www.demre.cl/text/pdf/p2009/Cuadro_Nro_11_PromedioPsu_Ingreso_Bruto_Familiar.pdf
- Domich, C., y Faivovich, M. (1994). *Diagnóstico de la salud mental en profesores de ocho escuelas básicas municipalizadas de la comuna de Santiago*. Revista Chilena de Psicología, 15, 15-22.
- Dunn, L. (1993). *Proximal and distal features of day care quality and children's development*. Early Childhood Research, Quarterly, 8, 167-192.
- Egido, I. (2000). *La educación inicial en el ámbito internacional: Situación y perspectivas en Iberoamérica y en Europa*. Universidad autónoma de Madrid, España. Revista Iberoamericana de educación, 22.
- Espejo, F., Cornejo, A., Rojas, K., y Escobar, D. (2004). *Importancia de las condiciones de entrada del estudiante en el logro académico de su primer ciclo de educación básica*. JUNAEB, Dirección Nacional, Departamento de Planificación, Gestión y Estudios, Unidad de Investigación y Desarrollo Estratégico.
- Evans, J., Myers, R., y Ilfeld, E. (2002). *La evaluación en programas de desarrollo infantil temprano*. Documento de trabajo n° 29. Publicación Fundación Bernard van Leer.
- Falabella, A., y Rojas, M. (2008). *Algunas tendencias curriculares en la formación de educadores de párvulos*. Revista Calidad en la Educación. Número 29, 159-191.
- Farkas, Ch., y Ziliani, M. (2006). *Ampliación de la cobertura preescolar: algunas recomendaciones para resguardar la calidad*. Pontificia Universidad Católica de Chile. Temas de la agenda pública: Año 1, N° 3.
- Fernández, M. (2001). *A la busca de un modelo profesional para la docencia ¿liberal, burocrático o democrático?* Revista Iberoamericana de Educación, N° 25, OEI.

- Fujimoto, G. (2005). *Cultura familiar y desarrollo infantil 0 a 6 años*. Disponible en:
<http://www.pim.saude.rs.gov.br/conteudos/Artigos/IIISeminarioInternacionalDaPrimeiraInfancia/GabyFujimoto.pdf>
- Gallego, F.; Bedregal, P.; Ziliani, M.; Stekel, Y. y Lagos, F. (2009). *Calidad de los aprendizajes en educación parvularia: aportes en definición, medición e institucionalidad*. Camino al Bicentenario 223-252.
- García Huidobro, J. (2006). *Formación inicial de educadoras(es) de párvulos en Chile*. Disponible en:
http://www.oei.es/inicial/articulos/formacion_inicial_educadores_parvulos_chile.pdf
- García, M. (1991). *El Diseño Curricular Base de la educación infantil*. Madrid: CECE.
- García, M. (1995). *La evaluación de la educación infantil*. Revista Complutense de Educación, 6, 49-72.
- Gligo, M. (1996). *La función educadora de la familia*. Revista de Pedagogía, 381.
- Godall, T., Hoyuelos, A., Palou, S., Riera, M. (s/f). *La Educación 0-3 años a la luz del conocimiento científico*.
- Gutierrez, A., y Lebrero, M. (1998). *La historia de la infancia y el niño ante el año 2000*. Educación XXI, Revista de la Facultad de Educación de Madrid, N° 1, 175-191.
- Hargreaves, A. (1996). *Cuatro edades del Profesionalismo y del Aprendizaje Profesional*. Seminario internacional sobre Formación Inicial y Perfeccionamiento Docente. Santiago de Chile.
- Harms, T., Clifford, R.M. & Graham, F.P. (2002). *Escala de Evaluación del Entorno de Niños Pequeños, ECERS*. New York: Teachers College Press.
- Heckman, J. (1999). *Policies to foster human capital*. Research in Economics. V. 54 (1), 3-56.

- Hermida, M.; Segretin, M.; Lipina, S.; Benarós, S. y Colombo, J. (2010). *Abordajes neurocognitivos en el estudio de la pobreza infantil: consideraciones conceptuales y metodológicas*. International Journal of Psychology and Psychological Therapy 2010, 10, 2, 205-225.
- Herrera, M., Mathiesen, M., y Domínguez, P. (2003) *Entornos educativos en centros parvularios para menores de tres años*. Revista Investigaciones en Educación, Vol. VI, N° 1:2 -12, 141-168.
- Hidalgo, C., y Carrasco, E. (1999). *Salud Familiar: un modelo de atención Integral en la Atención Primaria*. Santiago: Ediciones Universidad Católica.
- Howes, C., y Smith, E. (1995). *Relations among child care quality. Teacher Behavior, children's play activities, emotional security, and cognitive activity in child care*. Early Childhood Research, Quarterly, 10, 381-404.
- Instituto de Políticas Públicas (2010). *Chile en perspectiva comparada con los países de la OCDE*. En Foco Expansiva UDP N°146.
- Jaramillo, L. (2007). *Concepción de infancia*. Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación Universidad del Norte. N° 8 diciembre, 108-123.
- JUNJI (2005). *Hacia un sistema de acreditación de calidad. Salas cunas y Jardines infantiles*. Junta Nacional de jardines Infantiles, departamento técnico. Gobierno de Chile.
- Kagan, S., y Newton, W. (1989). *For-profit and non-profit child care*. Journal of Applied Developmental Psychology, 4, 99-107.
- Kremerman, M. (2007). *Radiografía del Financiamiento de la Educación Chilena: Diagnóstico, Análisis y Propuestas*. Santiago: OPECH.
- Kontos, S. (1994). *The ecology of family day care*. Early Childhood Research, Quarterly, 9, 87-110.
- Lara, B., Mizala, A., y Repetto, A. (2010). *Una mirada a la efectividad de los profesores en Chile*. Documentos de Trabajo 007, Universidad Adolfo Ibáñez.

- Lebrero, M. (2007). *Estudio comparado de los nuevos títulos de grado de Educación Infantil en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)*. Revista de educación Madrid 2007, n. 343, mayo-agosto, 275-299.
- Lira, M., y Contreras, Z. (1999). *Desarrollo psicomotor en lactantes de nivel socioeconómico bajo a cargo de distintos cuidadores*. Boletín de Investigación Educativa. PUC, Facultad de Educación. Vol.14, 236-246.
- Lochner, L. (1999). *Education, Work, and Crime: Theory and Evidence*. Disponible en: <http://ideas.repec.org/p/roc/rocher/465.html>
- Lochner, L., y E. Moretti (2001). *The Effect of Education on Crime: Evidence From Prison Inmates, Arrests, and Self-Reports*. National Bureau of Economic Research, Working Paper N° 8605.
- López, F. (2006). *Escenarios mundiales de la Educación Superior. Análisis global y estudios de casos*. Buenos Aires: Editorial de CLACSO.
- Luque, C., y Candau, X. (1998). *Contextos educativos y desarrollo infantil*. Cuadernos de Pedagogía, 274.
- Ma, S. (2011). *Estudio Exploratorio Descriptivo sobre los procedimientos de Evaluación de la Calidad de los Aprendizajes en niños de nivel Parvulario en Instituciones de JUNJI*. Tesis no publicada, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
- Medina, J. (2006). *La profesión docente y la construcción del conocimiento profesional*. Buenos Aires: Grupo Editorial Lumen.
- Meller, P., y Rappoport, D. (2006). *¿Son siempre las Universidades la mejor opción para un título profesional? Evidencia Chilena*. Documento de trabajo N°389. Banco Central de Chile.
- Ministerio de Educación de Chile (1998). *Evaluación de Programas de Educación Parvularia en Chile: Resultados y Desafíos*. Santiago, Chile.

- Ministerio de Educación de Chile (2000). *Estándares de desempeño para la formación inicial docente*. División de Educación Superior. Disponible en:
<http://www.rmm.cl/usuarios/pponce/doc/200602031411140.libroestandares.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile (2000). *La Reforma Curricular de la Educación Parvularia. Una oportunidad para generar cambios significativos para una mejor calidad*. Santiago: Unidad de Educación Parvularia.
- Ministerio de Educación de Chile (2003). *Marco para la Buena Enseñanza*, Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, Santiago.
- Ministerio de Educación de Chile (2005). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Santiago: Unidad de currículo y evaluación.
- Ministerio de Educación de Chile (2005b). *Hitos fundamentales del modelo de desarrollo de la Reforma Curricular de la Educación Parvularia*. Disponible en:
<http://www.mineduc.cl/usuarios/Parvularia/doc/200607241645540.HitosFundamentalesParaWebAgosto2005.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile (2006). *Docentes para el nuevo siglo. Hacia una política de desarrollo profesional docente*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, Serie Bicentenario.
- Ministerio de Educación de Chile (2006b). *Ley N° 20.129, Sistema Nacional de aseguramiento de la calidad de la Educación Superior*. Disponible en:
http://www.cnachile.cl/docs/Ley_Aseg_Calidad.pdf
- Ministerio de Educación de Chile (2007). *Base de datos. Departamento de Estudios y Estadísticas del Sistema Escolar Chileno*. Disponible en:
http://ded.mineduc.cl/DedPublico/archivos_de_datos
- Ministerio de Educación de Chile (2010). *Evaluación en profundidad de los Programas de perfeccionamiento docente para profesionales de la educación*. Capablanca Consultores Ltda.
- Ministerio de Educación de Chile, SIES (2010). *Base de datos. Sistema de información de Educación Superior*. Disponible en: <http://www.mifuturo.cl/index.php/bases-de-datos>

- Ministerio de Hacienda del Gobierno de Chile (2008). *Términos técnicos de referencia. Evaluación en profundidad Programa de perfeccionamiento a profesionales de la educación*. División de Control de Gestión.
- Ministerio de Hacienda, Gobierno de Chile (2009). *Informe de Finanzas Públicas. Proyecto de Ley de presupuestos del Sector Público para el año 2010*. Publicación de la Dirección de Presupuestos del Ministerio de Hacienda.
- Ministerio de Planificación de Chile (2003). *Encuesta de caracterización socioeconómica nacional CASEN*. Gobierno de Chile.
- Ministerio de Planificación, Gobierno de Chile (2007). *Educación Parvularia y equidad: Antecedentes diagnósticos para políticas públicas*. División de planificación, estudios e inversión. Departamento de Estudios.
- Ministerio de Planificación de Chile (s/f). *Educación Parvularia y equidad: Antecedentes diagnósticos para la política pública*. Departamento de estudios e inversión.
- Mizala, A., y Romaguera, P. (2000). *Remuneraciones y los profesores en Chile. Documento de trabajo*, 93. Centro de Economía Aplicada, Universidad de Chile.
- Molina, E. (2004). *La mejora del practicum, esfuerzo de colaboración*. Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 8 (2).
- Mora, F. (2007). *Neuro-cultura. Una cultura basada en el cerebro*. Madrid: Alianza Editorial, S.A.
- Núñez, I. (2004). *La identidad de los docentes. Una mirada histórica*. Ministerio de Educación y Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE.
- OEI (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. Disponible en:
<http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm>
- Orozco, J., Olaya, A., y Villate, V. (2009). *¿Calidad de la educación o educación de calidad? Una preocupación más allá del mercado*. Revista Iberoamericana de educación. Nº 51 (2009), 161-181.

- Ortúzar, M., Flores, C., Milesi, C., y Cox, C. (2009) *Aspectos de la formación inicial Docente y su influencia en el Rendimiento académico de los alumnos*. Camino al bicentenario. Propuestas para Chile. Ediciones Universidad Católica.
- Pacheco, P., Elacqua, G., Brunner, J., Montt, P., Peralta, M., Poblete, P., Muñoz, A. (s/f). *Educación preescolar estrategia bicentenario*. Disponible en:
http://www.oei.es/inicial/politica/estrategia_bicentenario_chile.pdf
- Peralta, M. (2002). *Una pedagogía de las oportunidades. Nuevas ventanas para los párvulos latinoamericanos del siglo XXI*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Peralta, M. (s/f). *Los desafíos de la Educación infantil en el siglo XXI y sus implicaciones en la formación y prácticas de los agentes educativos*. Disponible en:
http://www.futurolaboral.cl/FL/docs/soc_conoc/Peralta_preescolar.pdf
- Peralta, M. (2001). *Globalización y Construcción curricular. Tensiones y posibilidades, una perspectiva desde Latinoamérica*. Disponible en:
[http://www.uned.ac.cr/sep/recursos/revista/documentos/REVISTA%20VIRTU%20AL/2001/GLOBALIZACION%20Y%20CONSTRUCCION%20CURRICULAR%20\(1\)%20\(5\).pdf](http://www.uned.ac.cr/sep/recursos/revista/documentos/REVISTA%20VIRTU%20AL/2001/GLOBALIZACION%20Y%20CONSTRUCCION%20CURRICULAR%20(1)%20(5).pdf)
- Pinillos, J. (2003). *La mente humana*. Madrid: Ediciones Temas de Hoy, S.A.
- Quintana, J. (1993). *Pedagogía familiar*. Madrid. Narcea.
- Ravitch, D. (1996). *Estándares nacionales de educación*. Santiago: PREAL.
- Redruello, A. (2009). *La especialidad de maestra de Infantil en las leyes de educación*. Tendencias Pedagógicas 14, 267-277.
- Reveco, O., y Mella, O. (1999). *El impacto de la Educación Parvularia en la Educación Básica*. Disponible en:
<http://www.oas.org/udse/dit2/relacionados/archivos/impacto.doc>
- Robalino, M., y Körner, A. (2006). *Modelos innovadores en la formación inicial docente. Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa*. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO.

- Robalino, M., y Körner, A. (2007). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente: Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa*. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO.
- Rojas, M., Gorichon, S., Falabella, A., y Lee, M. (2008). *Propuestas de mejoramiento para la Formación de profesionales de educación parvularia*. Universidad Alberto Hurtado.
- Rolla, A., y Rivadeneira, M. (2006) *¿Por qué es importante y cómo es una educación preescolar de calidad?* Santiago: En Foco N° 76. Expansiva.
- Rosenthal, R., y Vandell, D. (1996). *Quality care at school-aged-child-care programs*. Child Development, 67, 2434-2445.
- Ruiz, C. (2002). *Propuesta y validación de un modelo de Calidad en educación infantil*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.
- Ruiz, C., y García M. (2004). *Modelo explicativo de factores vinculados a la calidad en educación infantil*. Revista de Investigación Educativa, Vol. 22, nº 2, 497-518.
- Santelices, L., y Scagliotti, J. (2001). *El educador y los padres: estrategias de intervención educativa*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Santiago, Z. (2007). *Los niños en la historia. Los enfoques historiográficos de la infancia*. Takwá, N° 11-12, 31-50.
- Searle, J. (2006). *La mente. Una breve introducción*. Bogotá: Editorial Norma
- Strasser, K. (2006). *Evaluación de Programas de Intervención Temprana*. Santiago: En Foco N° 78. Expansiva.
- Tejedor, F., y Montero, M. (1990). *Indicadores de la calidad docente para la evaluación del profesor universitario*. Revista Española de Pedagogía, 186, mayo-agosto, 259-279.
- Tokman, A. (2004). *Educación y crecimiento en Chile*. Documentos de trabajo Banco Central de Chile N° 289.
- Tokman, A. (2010). *Radiografía de la educación parvularia chilena: Propuestas y desafíos*.

- Umansky, I., y Vegas, E. (2005). *Mejorar la enseñanza y el aprendizaje por medio de incentivos. ¿Qué lecciones nos entregan las reformas educativas de América Latina?* Banco Mundial.
- UNESCO (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción*. Disponible en:
http://www.cse.cl/public/Secciones/seccionestudios/estudios_y_documentos_de_Genero_pdf
- UNICEF (1989). *Texto oficial de la Convención de los derechos del Niño*. Disponible en:
http://www.unicef.cl/derecho/texto_convencion.htm.
- UNICEF (2004). *La equidad se juega en la primera infancia*. Infancia, Documento de trabajo N° 4.
- Pontificia Universidad Católica de Chile (2012). *Propuestas para una carrera docente*. Centro de Políticas públicas, Universidad Católica de Chile.
- Universidad de Chile (2008). *Estudio sobre causas de la deserción universitaria*. Santiago: Centro de Microdatos, Departamento de Economía.
- Vaillant, D. (2004). *Formación de docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional*. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.
- Valenzuela, J., Sevilla, A., Bellei, C., y De los Ríos, D. (2010). *Remuneraciones de los docentes en Chile: resolviendo una aparente paradoja*. Serie Documentos de Orientación para Políticas Públicas, 2. Núcleo Milenio La Profesión Docente en Chile, Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile.
- Valverde, P., y Valdivia, M. (2006). *La Participación de los padres en los jardines infantiles*. Boletín de Investigación Educacional, Pontificia Universidad Católica de Chile, 21, 207-232.
- Vandell, D., y Powell, C. (1983). *Day care quality and children's free play activities*. American Journal Orthophychiatry, 53, 293-300.

- Valverde, P., Adlerstein, C., y Novoa, X. (2010). *Hacia una práctica docente de calidad en el trabajo con la familia: Articulando expectativas de instituciones formadoras, política educativa y las familias de la educación inicial*. Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación. Cuarto Concurso FONIDE 2009.
- Vegas, E., Cerdán-Infantes, P., Dunkelberg, E., y Molina, E. (2006). *Evidencia Internacional sobre Políticas de la Primera Infancia que Estimulen el Desarrollo Infantil y Faciliten la Inserción Laboral Femenina*. Banco Mundial. Documento de Trabajo 01/06.
- Vezub, L. (2005). *Tendencias Internacionales de Desarrollo Profesional Docente. La experiencia de México, Colombia, Estados Unidos y España*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Argentina.
- Villalón, M., Suzuki, E., Herrera, M., y Mathiesen, M. (2002). *Calidad de la Educación Preescolar Chilena desde una Perspectiva Internacional*. International Journal of Early Years Education, 10, 1, 49-59.
- Villar, L. (s/f). *Modelos de desarrollo profesional del profesorado Universitario* Universidad de Granada. 137-177.
- Villar, L. (1990a). *El profesor como profesional: Formación y desarrollo personal*. Granada: I.C.E. y Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Waissbluth, M. (2010). *Se acabó el recreo. La desigualdad en la educación*. (2° ed.) Santiago de Chile: Random House Mondari. (e.o: 2010).
- Weikart, D. (1973). *Development of effective preschool programs: A report on the results of the High/Scope - Ypsilanti preschool projects*. Paper presented in H/S Educational Research Foundation Conference: Using the H/S cognitive approach to learning in infant, preschool and early elementary education.
- Zabalza, M. *La calidad en la educación infantil*. Madrid: Narcea.

ANEXOS

Anexo N° 1 : Cuestionario General

										Folio				

DATOS PERSONALES

Genero		Teléfono Fijo					Teléfono Móvil					Otro teléfono				
F	M															
Dirección																
Comuna					Ciudad					Fecha de Nacimiento						
E-mail																

INSTRUCCION:

Para completar este instrumento encierre en un círculo el número que corresponda y rellénelo.

A. FORMACIÓN INICIAL

II.- Sólo puedes marcar una alternativa.

Educación Básica o preparatoria

Educación Media -Humanidades

<p>En relación al establecimiento donde estudió la mayor parte de su educación básica o preparatoria:</p> <p>A1. ¿En qué tipo de zona quedaba este establecimiento?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Rural 2. Urbano <p>A2. ¿Cual era el tipo de dependencia del establecimiento?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Municipal, pública o fiscal 2. Particular Subvencionada 3. Corporación de administración delegada 4. Particular pagada o privada 5. Otra 	<p>En relación al establecimiento donde estudió la mayor parte de su educación media o humanista:</p> <p>A3. ¿En qué tipo de zona quedaba este establecimiento?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Rural 2. Urbano <p>A4. ¿Cual era el tipo de dependencia del establecimiento?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Municipal, pública o fiscal 2. Particular Subvencionada 3. Corporación de administración delegada 4. Particular pagada o privada 5. Otra
--	--

<p>A5. Una vez que recibió los resultados de la PSU, PAA u otro ¿Qué prioridad tuvo la carrera de Educación Parvularia?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Primera 2. Segunda 3. Tercera 4. Cuarta 5. Otra 	<p>A6. ¿Cómo financió su carrera de Educación Parvularia?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Fondos propios 2. Crédito universitario 3. Fondo solidario 4. Arancel diferenciado 5. Crédito CORFO 6. Beca estatal 7. Beca privada 8. Gratuita 9. Otro tipo de financiamiento 	<p>A7. ¿En qué modalidad estudió usted su carrera de Educación Parvularia?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Presencial 2. A Distancia 3. Semi-presencial 	<p>A8. ¿En qué tipo de jornada usted estudió su carrera de Educación Parvularia?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Diurna 2. Vespertina 3. Clases los días sábados y vacaciones 4. Clases algunos días de la semana (no sábados) y del mes.
---	--	---	--

A9. Indique el/los títulos profesionales que usted posee.
Completa con letra IMPRENTA el cuadro.

Título Profesional y grado si tiene	Universidad/ Institución	Año de titulación Aprox.
1.		
2.		
3.		

B. PERFECCIONAMIENTO Y CAPACITACION

B5. Indique el/los postítulos y/o postgrado(s) que usted posee.

Otra profesión	Diplomado	Postítulo	Magister	Doctorado	Nombre del Curso
					1.
					2.
					3.
					4.
					5.

B1. ¿Ha participado en alguna pasantía dentro del país? 1. Si 2. No 3. No sabe	B2. ¿Ha participado en alguna pasantía al extranjero? 1. Si 2. No 3. No sabe	B3. Desde enero del 2008 ¿ha asistido usted a algún curso de perfeccionamiento, seminario o congreso relacionado con la Educación? 1. Si 2. No 3. No recuerda	B4. ¿Cómo ha financiado los últimos 3 cursos, seminarios o congresos a los que ha asistido? 1. Recursos propios 2. Empleador - Sostenedor 3. Gobierno (MINEDUC u otro) 4. SENCE 5. Municipalidad 6. No se pagaba 7. Otro.
--	--	---	---

C. SALUD

C1. En general usted diría que su salud es: 1. Muy mala 2. Mala 3. Regular 4. Buena 5. Muy buena 6. Excelente	De acuerdo al ejemplo, escriba en el cuadro el <u>número de días</u> que en los últimos 12 meses ha estado con licencia por: Ejemplo: <table border="1"> <thead> <tr> <th>Causal</th> <th>Nº días</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Prenatal-postnatal</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>Enfermedad embarazo</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>Enfermedades psiquiátricas</td> <td>30</td> </tr> </tbody> </table> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Causal</th> <th>Nº días</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>C2. Prenatal-postnatal</td> <td></td> </tr> <tr> <td>C3. Enfermedad embarazo</td> <td></td> </tr> <tr> <td>C4. Enfermedades psiquiátricas</td> <td></td> </tr> <tr> <td>C5. Estrés</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Causal	Nº días	Prenatal-postnatal	0	Enfermedad embarazo	0	Enfermedades psiquiátricas	30	Causal	Nº días	C2. Prenatal-postnatal		C3. Enfermedad embarazo		C4. Enfermedades psiquiátricas		C5. Estrés		<table border="1"> <thead> <tr> <th>Causal</th> <th>Nº días</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>C6. Agotamiento</td> <td></td> </tr> <tr> <td>C7. Depresión</td> <td></td> </tr> <tr> <td>C8. Otras alteraciones de salud mental</td> <td></td> </tr> <tr> <td>C9. Tendinitis</td> <td></td> </tr> <tr> <td>C10. Alteraciones aparato fonatorio (cuerdas vocales)</td> <td></td> </tr> <tr> <td>C11. Enfermedades Aparato Respiratorio</td> <td></td> </tr> <tr> <td>C12. Enfermedades Aparato osteomuscular</td> <td></td> </tr> <tr> <td>C13. Enfermedades Aparato digestivo</td> <td></td> </tr> <tr> <td>C14. Enfermedades Aparato genitourinario</td> <td></td> </tr> <tr> <td>C15. Traumatismo o envenenamiento</td> <td></td> </tr> <tr> <td>C16. Enfermedad de los hijos</td> <td></td> </tr> <tr> <td>C17. Otros</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Causal	Nº días	C6. Agotamiento		C7. Depresión		C8. Otras alteraciones de salud mental		C9. Tendinitis		C10. Alteraciones aparato fonatorio (cuerdas vocales)		C11. Enfermedades Aparato Respiratorio		C12. Enfermedades Aparato osteomuscular		C13. Enfermedades Aparato digestivo		C14. Enfermedades Aparato genitourinario		C15. Traumatismo o envenenamiento		C16. Enfermedad de los hijos		C17. Otros	
Causal	Nº días																																													
Prenatal-postnatal	0																																													
Enfermedad embarazo	0																																													
Enfermedades psiquiátricas	30																																													
Causal	Nº días																																													
C2. Prenatal-postnatal																																														
C3. Enfermedad embarazo																																														
C4. Enfermedades psiquiátricas																																														
C5. Estrés																																														
Causal	Nº días																																													
C6. Agotamiento																																														
C7. Depresión																																														
C8. Otras alteraciones de salud mental																																														
C9. Tendinitis																																														
C10. Alteraciones aparato fonatorio (cuerdas vocales)																																														
C11. Enfermedades Aparato Respiratorio																																														
C12. Enfermedades Aparato osteomuscular																																														
C13. Enfermedades Aparato digestivo																																														
C14. Enfermedades Aparato genitourinario																																														
C15. Traumatismo o envenenamiento																																														
C16. Enfermedad de los hijos																																														
C17. Otros																																														

D. HISTORIA LABORAL

Escriba el <u>número de años</u> de experiencia laboral que usted tiene, de acuerdo al tipo de establecimiento donde usted se ha desempeñado como Educadora de Párvulos. <table border="1"> <thead> <tr> <th>Nº Años</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>D1. Colegio particular pagado</td> </tr> <tr> <td>D2. Jardín Infantil particular pagado</td> </tr> <tr> <td>D3. Colegio particular subvencionado</td> </tr> <tr> <td>D4. Jardín Infantil particular subvencionado</td> </tr> <tr> <td>D5. Escuela Municipal</td> </tr> <tr> <td>D6. Establecimiento JUNJI</td> </tr> <tr> <td>D7. Establecimiento Fundación INTEGRA</td> </tr> <tr> <td>D8. Modalidades no convencionales</td> </tr> <tr> <td>D9. Otros</td> </tr> </tbody> </table>	Nº Años	D1. Colegio particular pagado	D2. Jardín Infantil particular pagado	D3. Colegio particular subvencionado	D4. Jardín Infantil particular subvencionado	D5. Escuela Municipal	D6. Establecimiento JUNJI	D7. Establecimiento Fundación INTEGRA	D8. Modalidades no convencionales	D9. Otros	Escriba el <u>número de años</u> de experiencia laboral, de acuerdo a los niveles pedagógicos donde usted se ha desempeñado como Educadora de Párvulos. <table border="1"> <thead> <tr> <th>Nº Años</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>D10. Sala cuna menor</td> </tr> <tr> <td>D11. Sala cuna mayor</td> </tr> <tr> <td>D12. Medio menor</td> </tr> <tr> <td>D13. Medio mayor</td> </tr> <tr> <td>D14. Transición I</td> </tr> <tr> <td>D15. Transición II</td> </tr> <tr> <td>D16. Heterogéneo</td> </tr> <tr> <td>D17. Otro</td> </tr> </tbody> </table>	Nº Años	D10. Sala cuna menor	D11. Sala cuna mayor	D12. Medio menor	D13. Medio mayor	D14. Transición I	D15. Transición II	D16. Heterogéneo	D17. Otro	D18. ¿Cuál es la principal razón por la que dejó su trabajo la última vez? 1. Fin de contrato 2. Despido 3. Mutuo acuerdo 4. Problemas con el Director 5. Problemas con los colegas 6. Cambió de residencia 7. Enfermedad 8. Mejor sueldo en otro trabajo 9. Mejores condiciones laborales 10. Cuidado de los niños
Nº Años																					
D1. Colegio particular pagado																					
D2. Jardín Infantil particular pagado																					
D3. Colegio particular subvencionado																					
D4. Jardín Infantil particular subvencionado																					
D5. Escuela Municipal																					
D6. Establecimiento JUNJI																					
D7. Establecimiento Fundación INTEGRA																					
D8. Modalidades no convencionales																					
D9. Otros																					
Nº Años																					
D10. Sala cuna menor																					
D11. Sala cuna mayor																					
D12. Medio menor																					
D13. Medio mayor																					
D14. Transición I																					
D15. Transición II																					
D16. Heterogéneo																					
D17. Otro																					

E. SITUACION LABORAL ACUAL

E1. ¿Qué tipo de dependencia tiene el establecimiento donde se desempeña actualmente? 1. Colegio Particular pagado 2. Jardín Infantil Particular pagado 3. Colegio particular subvencionado 4. Jardín Infantil Particular Subvencionado 5. Escuela Municipal 6. Establecimiento JUNJI 7. Establecimiento Fundación Integra 8. Modalidades no convencionales 9. Otros	E2. Indique el tipo de contrato que usted tiene actualmente: (Si trabaja en más de un establecimiento considere sólo el establecimiento donde se desempeña con más horas). 1. Contrato indefinido (titular) 2. Contrato plazo fijo (A contrata) 3. Contrato reemplazo 4. Honorarios 5. Otro	E3. ¿Qué jornada de trabajo que usted tiene actualmente?: 1. Jornada completa (44 horas semanales) 2. Media Jornada mañana (Hasta 29 horas semanales) 3. Media Jornada tarde (Hasta 29 horas semanales) 4. Jornada especial (Desde 30 horas semanales) 5. Jornada nocturna (Desde las 20:00 horas)
E4. ¿Qué funciones cumple en su actual trabajo? (Puede marcar varias alternativas) 1. Docente de aula 2. Jefe Técnico Pedagógico 3. Docente directivo 4. Director Establecimiento 5. Otro	E5. ¿En qué nivel o niveles se desempeña actualmente? 1. Sala cuna menor 2. Sala cuna mayor 3. Medio menor 4. Medio mayor 5. Transición I 6. Transición II 7. Heterogéneo 8. Otro	E6. Indique dentro de qué tramo se encuentra su remuneración líquida. (Renta bruta menos los descuentos legales de salud y previsión) 1. Desde \$0 a \$250.000 2. Desde \$250.001 a \$400.000 3. Desde \$400.001 a \$600.000 4. Desde \$600.001 a \$800.000 5. Desde \$800.001 a \$1.000.000 6. Desde \$100.001 a \$1.400.000 7. Sobre \$1.400.001

Considere su experiencia en el trabajo docente en el actual establecimiento, e indique su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones

I. Encierra con un círculo el número del 1 al 6 según sea tu respuesta.

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	No sabe No responde
E7. El ambiente de trabajo es muy profesional	1	2	3	4	5	6
E8. Existen buenas relaciones entre los colegas al interior del establecimiento	1	2	3	4	5	6
E9. El establecimiento facilita la participación en actividades de perfeccionamiento y capacitación	1	2	3	4	5	6
E10. La infraestructura es cómoda y suficiente para los alumnos	1	2	3	4	5	6
E11. Cuento con adecuados recursos didácticos (materiales y equipamiento)	1	2	3	4	5	6
E12. Existe autonomía para desarrollar mi labor docente	1	2	3	4	5	6
E13. Los docentes pueden participar en decisiones pedagógicas de este establecimiento	1	2	3	4	5	6
E14. Los docentes pueden participar en decisiones administrativas de este establecimiento	1	2	3	4	5	6
E15. Existe espacio para la participación de los apoderados en la educación de sus hijos (Ej. centro de padres)	1	2	3	4	5	6
E16. Los apoderados aprovechan las instancias de participación en la educación de sus hijos.	1	2	3	4	5	6
E17. El establecimiento valora y premia las mejoras pedagógicas y buenos rendimientos de los alumnos	1	2	3	4	5	6

Responda las siguientes preguntas:

	SI	NO
E18. ¿Usted usa computador diariamente como parte de su trabajo?	1	2
E19. En el establecimiento que usted trabaja, ¿posee computador a su disposición para desempeñar su trabajo docente?	1	2
E20. ¿Posee usted un computador en su hogar?	1	2
E21. ¿Posee usted conexión a Internet en el establecimiento en que trabaja?	1	2
E22. ¿Posee usted conexión a Internet en su hogar?	1	2

Indique con qué frecuencia usa computador para las siguientes tareas pedagógicas:

	A diario	1 vez a la semana	1 vez al mes	Algunas veces al año	Nunca	No sabe No responde
E23. Preparar material didáctico	1	2	3	4	5	6
E24. Elaborar planillas de notas y evaluación	1	2	3	4	5	6
E25. Realizar clases con apoyo con apoyo de data show	1	2	3	4	5	6
E26. Comunicarse con otros profesores	1	2	3	4	5	6
E27. Comunicarse con la administración o dirección del establecimiento	1	2	3	4	5	6
E28. Comunicarse con padres y apoderados	1	2	3	4	5	6
E29. Comunicarse con los niños y niñas	1	2	3	4	5	6

F. SATISFACCION LABORAL

Para decidirme a estudiar Educación Parvularia, yo pensé:

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	No sabe No responde
F1. No hay muchos obstáculos para ingresar a la carrera	1	2	3	4	5	6
F2. El trabajo es estable	1	2	3	4	5	6
F3. Me gustan los niños	1	2	3	4	5	6
F4. Creo que la educación es lo más importante	1	2	3	4	5	6
F5. Es una carrera corta	1	2	3	4	5	6
F6. Es una carrera fácil	1	2	3	4	5	6
F7. Debo seguir la tradición familiar	1	2	3	4	5	6
F8. No quedé en lo que quería	1	2	3	4	5	6
F9. Debo sacar un título	1	2	3	4	5	6

F10. Si tuviera la opción de volver a elegir una carrera, ¿elegiría nuevamente ser educadora de párvulos?	Responda sólo si tiene hijos F11. ¿Le gustaría que su hijo(a) fuera educador(a) de párvulos?	F12. En relación a su remuneración, usted considera que:
1. Si 2. No 3. No estoy seguro(a)	1. Si 2. No 3. No estoy seguro(a)	1. Es muy baja 2. Es baja 3. Es adecuada 4. Es alta 5. Es muy alta

F13. ¿Cuáles son las 2 principales razones por las que continúa trabajando en el área de educación parvularia? 1. Porque me gusta trabajar con niños. 2. Por el valor y la importancia de la educación para la sociedad. 3. Por la estabilidad laboral que me ofrece la docencia como profesión. 4. Porque las condiciones de jubilación me ofrecen una vejez segura. 5. Porque puedo disfrutar de vacaciones largas. 6. Porque me gusta enseñar. 7. Por la falta de mejores fuentes de trabajo. 8. Por las oportunidades de desarrollo que esta profesión me brinda. 9. Porque me permite atender a la familia y trabajar a la vez. 10. Porque no me arriesgo a experimentar en un trabajo distinto.	F14. ¿Cuáles son las 2 principales razones por las que usted dejaría la docencia? 1. El trabajo es excesivo 2. Esta profesión me brinda pocas oportunidades de desarrollo 3. Hay un bajo reconocimiento a la profesión de parte de la sociedad 4. Los salarios son bajos en relación a otros trabajos 5. Falta de medios pedagógicos para cumplir mi labor como docente 6. El docente está sometido a situaciones de violencia en clases 7. Porque el clima laboral es adverso 8. Por aspectos o razones familiares 9. No dejaría la docencia por ningún motivo 10. Otro motivo	F15. Si le ofrecieran un trabajo distinto a la docencia, ¿Por cuál aumento de sueldo estaría dispuesto a aceptarlo? 1. Entre un 5-10% 2. Entre un 11-20% 3. Entre un 21-30% 4. Entre un 31-40% 5. Más de un 40% 6. Por ningún aumento de salario abandonaría la docencia
--	--	---

G. DESEMPEÑO PROFESIONAL

G1. ¿Tiene usted Acreditación de excelencia pedagógica, AEP? 1. Si 2. No	Solo si ha sido evaluado con el sistema de evaluación de desempeño profesional docente. G2. ¿Qué nivel de desempeño obtuvo en la evaluación? 1. Insatisfactorio 2. Básico 3. Competente 4. Destacado	G3. Indique el número de investigaciones científicas que ha consultado durante los últimos 12 meses. 1. Ninguna 2. Entre 1 y 5 3. Entre 6 y 15 4. Entre 16 y 30 5. Más de 30	G4. Indique el número de investigaciones científicas (terminadas o en proceso) en las que ha participado como titular o apovado, durante los últimos 12 meses 6. Ninguna 7. Entre 1 y 5 8. Entre 6 y 15 9. Entre 16 y 30 Más de 30
---	---	--	--

¿Cómo calificaría usted su nivel de habilidad para realizar cada una de las siguientes actividades?

	Nula	Baja	Regular	Alta	Muy Alta	No sabe No responde
G5. Elaborar un documento con un procesador de texto	1	2	3	4	5	6
G6. Elaborar una planilla de cálculo (Excel)	1	2	3	4	5	6
G7. Elaborar una presentación para proyectarla en la sala de clases	1	2	3	4	5	6
G8. Buscar en Internet recursos pedagógicos para las clases	1	2	3	4	5	6
G9. Comunicarme hablando en inglés	1	2	3	4	5	6
G10. Leer o escribir en inglés	1	2	3	4	5	6

G11. Indique el número de libros de literatura técnica del área de la educación que ha leído durante los últimos 12 meses: 1. Ninguno 2. Entre 1 y 3 3. Entre 4 y 6 4. Entre 7 y 12 5. Más de 12	G12. Indique el número de libros que ha leído durante los últimos 12 meses, <u>excluya los de literatura técnica en educación.</u> 1. Ninguno 2. Entre 1 y 3 3. Entre 4 y 6 4. Entre 7 y 12 5. Más de 12	G13. En relación a sus competencias profesionales, usted diría que: 1. Soy un(a) profesional muy competente. 2. Soy un(a) profesional competente. 3. Soy un(a) profesional con las competencias básicas. 4. Soy un(a) profesional con pocas competencias. 5. Soy un(a) profesional incompetente.
--	--	--

Califique en una escala de 1 a 5 cuál es el nivel de conocimientos que usted tiene en los diferentes temas.

	No tengo conocimientos	Tengo muy escasos conocimientos	Tengo los conocimientos básicos necesarios	Tengo bastantes conocimientos	Tengo gran cantidad de conocimientos
G14. Formación Personal y Social	1	2	3	4	5
G15. Comunicación	1	2	3	4	5
G16. Relación con el medio natural y cultural	1	2	3	4	5
G17. Planificación	1	2	3	4	5
G18. Evaluación	1	2	3	4	5
G19. Teorías del desarrollo y aprendizaje	1	2	3	4	5
G20. Didáctica	1	2	3	4	5
G21. Estructura y fundamentos BSEP	1	2	3	4	5
G22. Documentos pedagógicos oficiales	1	2	3	4	5
G23. Estrategias de enseñanza	1	2	3	4	5
G24. Integración Pedagógica	1	2	3	4	5

H. CONTEXTO INFANTO-FAMILIAR

H5. ¿Cómo calificaría usted la situación económica del hogar donde creció? 1. Muy mala 2. Mala 3. Buena 4. Muy buena	H6. En comparación con la situación definida anteriormente, usted definiría su situación actual como: 1. Mucho peor 2. Peor 3. Igual 4. Mejor 5. Mucho mejor	H7. Usted considera que su infancia fue: 1. Muy alegre 2. Alegre 3. Ni alegre, ni triste 4. Triste 5. Muy triste 6. No sabe, no recuerda
---	--	---

CARACTERIZACION SOCIECONOMICA

Encierra en un círculo el número que corresponda

H8. Número total de habitantes del hogar	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
H9. Número de habitantes sobre 18 años con trabajo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
H10. Número de habitantes sobre 18 años sin trabajo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
H11. Número de habitantes sobre 18 años estudiando	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
H12. Número de habitantes menores de 18 años	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
H13. Número total de habitaciones para dormir	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
H14. Número total de camas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
H15. Número total de baños	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15

Indique si en su hogar cuentan con los siguientes servicio o elementos:

	SI	NO
H16. Servicio de luz	1	2
H17. Servicio de agua potable	1	2
H18. Servicio de telefonía fija	1	2
H19. Servicio de TV cable	1	2
H20. Calefón	1	2
H21. Automóvil	1	2
H22. TV color	1	2

H23. Sumados todos los ingresos que se reciben en su hogar mensualmente, indique en qué tramo se encuentra:

- 1.Desde \$0 a \$250.000
- 2.Desde \$250.001 a \$400.000
- 3.Desde \$400.001 a \$600.000
- 4.Desde \$600.001 a \$800.000
- 5.Desde \$800.001 a \$1.000.000
- 6.Desde \$1.000.001 a \$1.400.000
- 7.Desde \$1.400.001 a \$1.800.000
- 8.Desde \$1.800.001 a \$2.500.000
- 9.Sobre \$2.500.001

Responda sólo si se ha desempeñado como docente universitario en alguna institución:

He sido:	SI	NO
H24.Docente por más de 2 semestres	1	2
H25.Docente por menos de 2 semestres	1	2
H26.Docente supervisor de práctica	1	2
H27.Docente de asignaturas de Pedagogía general	1	2
H28. Docente de asignaturas de Educación Parvularia	1	2
H29.Continúo como docente universitario	1	2

Responda sólo si tiene hijos:

H30.Cuántos hijos menores de 10 años tiene: _____

H31.Cuántos hijos entre 11 y 17 años tienes: _____

H32 Cuántos hijos mayores de 18 años tiene: _____

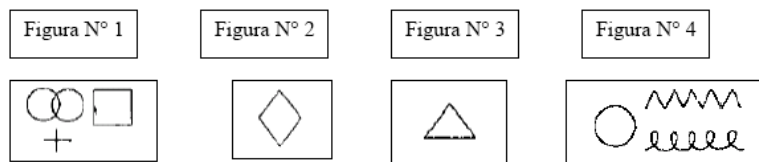
Haax33.Los hijos menores de 10 años con quién permanecen mientras usted trabaja:

1. Madre o Padre
2. Madrastra o padrastro
3. Hermano(a) mayor
4. Tío(a)
5. Vecino
6. Establecimiento educativo
7. Otros:

Anexo N° 2 : Prueba de Conocimientos Técnicos Pedagógicos

- 1.- Cuál de estas alternativas indica el lugar donde habitaron los diaguitas:
 - a. Habitaban en el sur de Chile cercanos a la isla de Chiloé.
 - b. Habitaban al interior de la región de Tarapacá, cerca de Pica y Mamiña.
 - c. Habitaban en la región de los valles transversales, entre los ríos Copiapó y Choapa.
 - d. Habitaban entre las ciudades de Temuco y Angol.
- 2.- Conjunto de palabras o palabra que constituye una unidad métrica caracterizada por ir entre dos pausas es:
 - a. Verso
 - b. Estrofa
 - c. Poema
 - d. Estribillo
- 3.- A la agrupación de todas las obras literarias en las que hay un narrador que, a través de un discurso oral o escrito, generalmente en prosa, relata una historia destinada a oyentes o a lectores, se le denomina:
 - a. Género narrativo
 - b. Género lírico
 - c. Género dramático
 - d. Género teatral
- 4.- Cuál de las siguientes estrategias es la mejor para abordar el inicio de escritura en niños de 3 años de edad:
 - a. Pintura y dibujo libre
 - b. Guirnaldas
 - c. Transcripción de letras
 - d. Seguimiento de caminos

5.-De acuerdo a J. Piaget la evolución en los trazos de pre escritura se da en el siguiente orden:



- a. Figuras: 1, 2, 3 y 4
 - b. Figuras: 4, 1, 3 y 2
 - c. Figuras: 1, 2, 4 y 3
 - d. Figuras: 4, 1, 2 y 3
- 6.- La propiedad acústica del sonido relacionada con la cantidad de vibraciones por segundo que permite distinguir si un tono es más o menos agudo o grave corresponde a:
 - a. La altura
 - b. El carácter
 - c. La acentuación
 - d. La melodía
- 7.- La causa de las diferencias horarias en los distintos países del planeta, es:
 - a. El movimiento de traslación
 - b. El movimiento de rotación
 - c. Al achatamiento de los polos
 - d. La desviación de los hemisferios.
- 8.- Se le denomina *Satélite Natural* a:
 - a. Cualquier objeto que orbita alrededor de un planeta
 - b. Los planetas que giran alrededor del sol
 - c. Cualquier objeto que orbita alrededor del sol
 - d. Cualquier objeto presente en la vía láctea.
- 9.- El pensamiento: "la mente al nacer es una tabula rasa" corresponde a:
 - a. Platón
 - b. Aristóteles
 - c. Kant
 - d. Descartes
- 10.- La dirección de la política financiera del Estado, la recaudación de las rentas públicas y la aplicación de las leyes monetarias son funciones que le corresponden al:
 - a. Ministerio de Planificación
 - b. Ministerio de Economía
 - c. Ministerio de Hacienda
 - d. Ministerio del Interior.
- 11.- Al punto donde concurren dos rayos de un ángulo se le denomina:
 - a. Angulo
 - b. Arista
 - c. Vértice
 - d. Punto lineal
- 12.-En un cuerpo geométrico "lo que sirve para apoyar el cuerpo en el plano" se le llama:
 - a. Cara lateral
 - b. Cara basal
 - c. Arista
 - d. Plano

- 13.- La siguiente definición: "Es cualquiera de los números que se usan para contar los elementos de un conjunto" corresponde al:
- Número entero
 - Número natural
 - Número racional
 - Número ordinal
- 14.- La concepción de evaluación a la que hacen referencias las Bases Curriculares de la Educación Parvularia nos indican que éste es un proceso que:
- Puede considerar instrumentos elaborados por externos
 - Se debe planificar
 - Debe ser permanente
 - Debe recoger información de todos los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje.
- Sólo 3 y 4
 - Sólo 1, 3 y 4
 - Sólo 2, 3 y 4
 - Todas las anteriores
- 15.- Cuál(es) de estas afirmaciones corresponden a las características del proceso de evaluación que debe realizar una educadora de párvulos:
- La evaluación debe evaluarse
 - La evaluación debe planificarse
 - La evaluación debe contener un juicio
 - La evaluación siempre debe contener una comparación con un referente
- Sólo 3
 - Sólo 3 y 4
 - Sólo 1, 3 y 4
 - Todas las alternativas
- 16.- Los diferentes estilos de aprendizaje deben reflejarse en la planeación de:
- Contenidos
 - Objetivos
 - Actividades
 - Evaluación
- 17.- Cuáles de las siguientes características corresponden a personas en las que predomina el hemisferio izquierdo para aprender:
- Forma la imagen del todo a partir de las partes y es el que se ocupa de analizar los detalles.
 - Piensa en palabras y en números.
 - Este hemisferio emplea un estilo de pensamiento divergente
 - Sintetiza la información.
- Sólo 1 y 2
 - Sólo 3 y 4
 - Sólo 1, 2 y 3
 - Sólo 1, 3 y 4
- 18.- El foco objetivo de la didáctica es:
- La acción docente
 - La acción discente
 - El proceso de enseñanza aprendizaje
 - La formación e instrucción
- 19.- La modalidad de trabajo que tiene las siguientes tres etapas: "observación, asociación y expresión" es:
- Centro de interés
 - Juego centralizador
 - Juego de Rincón
 - Talleres integrales
- 20.- Los mapas cognitivos o conceptuales se caracterizan por:
- Presentar relaciones de orden jerárquico entre conceptos.
 - Estar mas centrados en el desarrollo cognitivo.
 - Centrar su foco en las palabras
 - No siempre presentar relaciones entre los conceptos.
- 21.- Cuáles de las siguientes características corresponden a la estrategia de aprendizaje: "grupo cooperativo":
- Los miembros tienen diferentes niveles de dominio de la tarea
 - Los miembros tienen los mismos niveles de dominio de la tarea
 - En el grupo todos los miembros comparten responsabilidades
 - El docente debe asignar una función a cada miembro del grupo
- Sólo 1, 3 y 4
 - Sólo 2, 3 y 4
 - Sólo 1 y 4
 - Sólo 2 Y 4
- 22.- Cuál de estas afirmaciones no constituye un fundamento de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia.
- La familia como primer agente educativo del niño y la niña
 - La incorporación de la mujer al trabajo.
 - La relación indisoluble entre desarrollo, aprendizaje y enseñanza
 - Los principios de una educación humanista

- 23.- El principio de potenciación declarado en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia se refiere a:
- Que una situación educativa favorece mejores aprendizajes cuando se relaciona con los conocimientos y experiencias previas de los niños y niñas.
 - Que los niños y niñas deben ser protagonistas de sus aprendizajes.
 - Que el proceso de enseñanza- aprendizaje debe generar en los niños y niñas un sentimiento de confianza en sus propias capacidades para enfrentar mayores desafíos.
 - Que a los niños y niñas se les debe ofrecer permanentemente experiencias que permitan aprendizajes desafiantes.
- 24.- El espacio educativo es concebido en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia como una conjunción de aspectos propios del ambiente de aprendizaje, entre los que se encuentran:
- Aspectos físicos
 - Aspectos organizacionales.
 - Aspectos funcionales y
 - Aspectos estéticos
- Sólo 1, 2 y 3
 - Sólo 1 y 3
 - Sólo 3 y 4
 - Todas las alternativas.
- 25.- La Zona de Desarrollo Próximo ZDP se define como:
- La diferencia entre nivel real de desarrollo del niño, y el nivel que puede alcanzar al término del proceso educativo.
 - La distancia entre el nivel real de desarrollo del niño, y el nivel de desarrollo potencial al que puede acceder mediante la ayuda de otro u otros más capaces que él.
 - El nivel de desarrollo que puede alcanzar el niño a través de la mediación.
 - El nivel de desarrollo que puede alcanzar el niño cuando se le presentan estrategias motivadoras.
- 26.- Cuál de estas afirmaciones sobre los *ámbitos de experiencias* de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, es correcta:
- El ámbito de formación personal es el eje central.
 - El ámbito de comunicación actúa como mediador de los otros dos.
 - El ámbito de relación con el medio natural y cultural tiene una importancia especial porque involucra al niño y niña con su cultura.
 - En torno al ámbito de formación personal y social se deben desarrollar los otros dos
- 27.- El desarrollo de la autonomía, la confianza y la iniciativa; que promueven las bases curriculares de la Educación Parvularia se sustentan en:
- La teoría psicosocial de Eric Ericsson.
 - La teoría psicosexual de Sigmund Freud.
 - La teoría psicosocial de Lev Vigotsky.
 - La teoría cognitiva de Jean Piaget
- 28.- La teoría del apego dice que la seguridad de este vínculo afecta:
- El área emocional de los niños
 - El área cognitiva de los niños
 - El área social de los niños
- Sólo 1, 2 y 3
 - Sólo 1 y 3
 - Sólo 1 y 2
 - Sólo 2 y 3
- 29.- La respuesta a la diversidad en el contexto del centro educativo tiene como finalidad:
- Mejorar la calidad de la enseñanza y asegurar la igualdad de oportunidades a todos los niños y niñas.
 - Planificar de forma conjunta la acción educativa más acorde a su propio contexto.
 - Prevenir la aparición e intensificación de dificultades de aprendizaje derivadas de planteamientos rígidos o excesivamente homogeneizadores.
 - Asegurar que el currículo de la escuela sea lo más amplio, equilibrado y diversificado posible.
- 30.- Las adaptaciones curriculares individuales se definen como:
- Un proceso de toma de decisiones compartido tendente a ajustar y complementar el currículo común para dar respuesta a las necesidades educativas especiales de los alumnos y lograr su máximo desarrollo personal y social.
 - Un currículo aislado o paralelo que se realiza en estrecha relación con la planificación del grupo y del centro en el que el niño está escolarizado.
 - Condiciones del desarrollo y de aprendizaje de los alumnos que, junto con las condiciones de la enseñanza que se les ofrece hacen necesario realizar modificaciones en el currículo.
 - Una medida extraordinaria que debe asegurar que los alumnos y alumnas reciban los recursos.
- 31.- La autorregulación emocional se define como:
- La capacidad cognitiva de una persona para suprimir sus emociones.
 - Las estrategias que usa una persona para ajustar su estado emocional a un nivel cómodo de intensidad, de forma de poder participar productivamente del medio.
 - La habilidad para comprender las emociones propias y de los otros, pudiendo influir en ellas.
 - La capacidad intelectual de una persona para convertir emociones negativas en positivas.
- 32.- Las palabras figurativas son:
- Palabras concretas y visualizables que representan personas, animales u objetos familiares para los niños y niñas.
 - Dibujos que representan palabras
 - Palabras compuestas por el inicio de una y el término de otra.
 - Figuras y símbolos que representan palabras

33.- Al conjunto de objetos materiales y herencias culturales que constituyen un legado para una comunidad determinada y que se vinculan con su identidad se le denomina:

- a. Herencia patrimonial
- b. Tradición cultural
- c. Patrimonio cultural
- d. Identidad cultural

34.- Dentro de algunos cambios que ocurren en el desarrollo emocional de los niños durante el desarrollo encontramos que:

- a. A medida que el niño crece se incrementan las estrategias cognitivas para regular las emociones.
- b. A medida que el niño crece aumentan las emociones negativas
- c. La regulación de las emociones se basa primero en recursos internos y luego en recursos externos.
- d. Los lactantes comienzan desde los 3 meses a demostrar conciencia de sus emociones.

35.- En el segundo año de vida aparecen las estrategias fonológicas en los niños y niñas, estas estrategias se caracterizan por:

- a. Ser estrategias sistemáticas que marcan una fase intermedia en el desarrollo de la pronunciación, y que los niños aplican a las palabras para que éstas encajen con sus capacidades.
- b. Ser estrategias sistemáticas que marcan una fase intermedia en el desarrollo de la comprensión, y que los niños aplican a las palabras para que éstas encajen con sus capacidades.
- c. Ser estrategias con las que los niños inician el desarrollo pragmático.
- d. Ser estrategias que el niño aplica para el desarrollo sintético del lenguaje.

36.- En relación al proceso de imitación descrito por J. Piaget en su teoría, cuál de las afirmaciones es verdadera.

- 1. La imitación se desarrolla primero en presencia de modelos y luego en ausencia de modelos.
- 2. En el juego simbólico está presente el proceso de imitación.
- 3. Para desarrollar la imitación es necesario tener desarrollada la noción de permanencia del objeto.
- 4. Para desarrollar la permanencia del objeto es necesario tener desarrollada la imitación.

- a. Sólo 1
- b. Sólo 1 y 2
- c. Sólo 1, 2 y 3
- d. Sólo 1, 2 y 4

37.- La noción de permanencia del objeto descrita por J. Piaget en su teoría, dentro de qué etapa se encuentra:

- a. Etapa Preoperacional
- b. Etapa de operaciones concretas
- c. Etapa Sensoriomotora
- d. Etapa de operaciones formales

38.- La función simbólica que se desarrolla en los niños a partir de los 2 años de edad se define como:

- a. Capacidad para imaginar símbolos y hacer grafemas de ellos.
- b. Capacidad para convocar mentalmente imágenes pudiendo graficarlas.
- c. Capacidad para usar símbolos y representaciones mentales como palabras, números e imágenes, a las que la persona asigna un significado.
- d. Capacidad de representar un objeto que se presenta en la mente como una imagen.

39.- En el sistema circulatorio las(os) encargadas(os) de transportar oxígeno de los pulmones a cada una de las células son:

- a. Los glóbulos rojos
- b. Las plaquetas
- c. Los glóbulos blancos
- d. Ninguna de las anteriores

40.- En la pirámide alimenticia, el grupo de alimentos que aporta mayor cantidad de proteínas en la dieta es:

- a. Lácteos
- b. Pan, cereales y papas.
- c. Carnes y pescados.
- d. Frutas y verduras

41.-Cuál de las siguientes afirmaciones es correcta al hablar de soberanía, nación y estado:

- 1. La nación se define como un grupo humano vinculado estrechamente entre sí por lazos de sangre, origen, raza y, también, por aquellos vínculos espirituales como la religión, la lengua, la historia.
- 2. La soberanía se define como una forma superior de orden, tanto social, político, jurídico como económico.
- 3. La nación se caracteriza por la capacidad de tomar decisiones y hacerlas ejecutar dentro del territorio que le es propio.
- 4. El estado es una forma de organización social y política, formada por un conjunto de instituciones involuntarias, que tiene el poder de regular la vida nacional en un territorio determinado.

- a. Sólo 2 y 3
- b. Sólo 1 y 4
- c. Sólo 2, 3 y 4
- d. Sólo 1, 3 y 4

42.- De acuerdo al referente nacional, hacia los 6 años de edad los niños y niñas debieran tener un desarrollo verbal oral caracterizado por:

- 1. Usar estructuras oracionales completas
- 2. Usar conjugaciones verbales correctas con tiempos, personas e intenciones comunicativas.
- 3. Usar estructuras oracionales incompletas
- 4. Usar conjugaciones verbales incorrectas.

- a. Sólo 1 y 4
- b. Sólo 1 y 2
- c. Sólo 2 y 3
- d. Sólo 3 y 4

- 43.- La función del lenguaje que consiste en iniciar, interrumpir, continuar o finalizar la comunicación es:
- Función emotiva:
 - Función referencial:
 - Función fática
 - Función metalingüística:
- 44.- De acuerdo a los programas pedagógicos la conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura y la escritura se refiere a:
- Tomar conciencia del sistema de sonidos del habla a través de la captación de las funciones diferenciales de las palabras, la rima, la aliteración, las sílabas y los fonemas.
 - Darse cuenta de los sonidos y otras realidades sonoras (sílabas, acentuación) que existen dentro de las palabras.
 - Tomar conciencia que un fonema está representado por un grafema o signo gráfico que a su vez, si se lo combina con otro, forman unidades sonoras y escritas que permiten construir una palabra que posee un determinado significado.
 - Tomar conciencia progresiva de un fonema.
- 45.- Cuál de las siguientes alternativas no corresponde a lo que se denomina *grafema*:
- te
 - +
 - f
 - o
- 46.- A la capacidad para percibir las cualidades sensoriales de un dejándose afectar cognitiva, emocional y sensorialmente y juzgarlo como bonito o bello, se le denomina:
- Estética sensorial
 - Sensibilidad estética
 - Gusto estético
 - Apreciación estética
- 47.- La primera representación de la figura humana que hacen los niños se caracterizan por:
- Ser sólo un círculo que representa la cabeza.
 - Ser un círculo del que salen rayas, esbozos de boca, nariz y ojos; y líneas que representan brazos y piernas
 - Tener cabeza sin ojos, nariz ni boca.
 - Tener un cuerpo representado por un círculo o algo similar a un triángulo
- 48.- Al hablar del color, cuál de las siguientes afirmaciones es correcta:
- Los colores secundarios se obtienen al mezclar partes iguales de dos primarios.
 - Los colores terciarios se consiguen al mezclar partes iguales de un color primario y de un secundario.
 - Los colores terciarios se consiguen al mezclar partes iguales de dos secundarios.
 - Los colores secundarios son verde, violeta y naranja.
- Sólo 1, 3 y 4
 - Sólo 1, 2 y 4
 - Sólo 1 y 4
 - Sólo 1
- 49.- Los territorios de la República de Chile se encuentran en el(los) continente(s):
- América
 - América y Antártica.
 - América, Antártica y Oceanía
 - América y Oceanía
- 50.- El método científico deductivo se caracteriza por:
- Ir del todo a las partes.
 - Ir de las partes al todo.
 - Crear leyes a partir de la observación.
 - Ir de lo particular a lo general.
- 51.- La siguiente definición: "Llegar a una conclusión que evidencie datos, pero sin establecerlos absolutamente; es decir, sacar conclusiones tentativas de datos incompletos" corresponde al concepto de:
- Razonar
 - Predecir
 - Inferir
 - Analizar
- 52.- Cuál de las siguientes afirmaciones corresponde a las características de la fotosíntesis:
- Todas las plantas verdes realizan el proceso llamado fotosíntesis.
 - La fotosíntesis consiste en transformar la energía solar en energía química.
 - En la fotosíntesis los gases de la atmósfera penetran por las hojas de las plantas.
 - En el proceso de la fotosíntesis se forman almidones.
- Sólo 1
 - Sólo 2 y 3
 - Sólo 1, 2 y 3
 - Todas las alternativas

- 53.- Entre las unidades básicas que componen el sistema internacional de unidades se encuentran:
1. Longitud
 2. Tiempo
 3. Intensidad de corriente eléctrica.
 4. Intensidad luminosa.
- a. Sólo 1 y 2
 - b. Sólo 1, 2 y 3
 - c. Sólo 1, 2 y 4
 - d. Todas las alternativas.
- 54.- Cual de las siguientes afirmaciones sobre las unidades básicas de medida son correctas:
1. La unidad básica de medida del tiempo es el segundo
 2. La unidad básica de medida de la longitud es el metro
 3. La unidad básica de medida de la temperatura es el grado
 4. La unidad básica de medida de la intensidad luminosa es el hertz
- a. Sólo 1, 2 y 4
 - b. Sólo 1, y 2
 - c. Sólo 1, 2 y 3
 - d. Todas las alternativas
- 55.- Para que un niño siga un patrón debe realizar las siguientes acciones:
- a. Observar, comparar, descubrir leyes o reglas y seguir secuencia
 - b. Observar, diferenciar y ordenar
 - c. Observar y agrupar
 - d. Observar, diferenciar y seriar
- 56.- Cuál de los siguientes elementos componen un plan general de curso:
1. Líneas de acción con el equipo técnico
 2. Procedimientos de evaluación en periodos de inicio, desarrollo y finalización
 3. Comparación de resultados de los niños y niñas con el referente elegido.
 4. Organización de las planificaciones
- a. Sólo 1 y 2
 - b. Sólo 1, 2 y 3
 - c. Sólo 1, 2 y 4
 - d. Todas las alternativas.
- 57.- Una mediación pedagógica es:
- a. El proceso mediante el cual se produce una interacción social entre dos o más personas donde uno tiene más conocimientos que el otro.
 - b. El proceso mediante el cual se produce una interacción social entre dos o más personas que cooperan en una actividad conjunta, con el propósito de producir un conocimiento.
 - c. El proceso mediante el cual se produce una canalización de conocimientos.
 - d. El proceso mediante el cual se produce la comunicación didáctica.
- 58.- Sobre la investigación acción podemos afirmar que:
1. Tiene como objetivo cambiar un problema encontrado en la práctica.
 2. Utiliza el método científico
 3. Recoge información que permite generalizar conclusiones
 4. Es un proceso en que la teoría no es utilizada.
- a. Sólo 2 y 3
 - b. Sólo 1 y 2
 - c. Sólo 1 y 4
 - d. Todas las anteriores
- 59.- Para desarrollar el concepto de número es necesario combinar:
- a. La clasificación que genera la cardinalidad y la seriación que genera la ordinalidad.
 - b. La correspondencia que genera la ordinalidad y la clasificación que genera la cardinalidad
 - c. La comparación que genera ordinalidad y el conjunto que genera la cardinalidad
 - d. El patrón que genera orden y la conservación que genera la cardinalidad y ordinalidad
- 60.- De acuerdo al referente nacional, hacia los 6 años de edad los niños y niñas que inician la lectura debieran estar en:
- a. La fase logográfica
 - b. La fase alfabética
 - c. La fase ortográfica
 - d. La fase fonológica